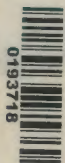


مُحَمَّدُ الشَّائِي
جَالِيَةُ الرَّفَاعِي

بَيْتُ الْقَائِمِ
أَمَلُ الْبَكْرِ

مِبَادِي

عِلْمُ النَّفْسِ





﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

مبادئ علم النفس

مبادئ علم النفس

محمد الشناوي
جاسر الرفاعي

جمال مثقال القاسم
أمل البكري

الطبعة الأولى

2001 م - 1421 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2000/10/2781)

رقم التصنيف : 150.19

المؤلف ومن هو في حكمه : جمال مثقال القاسم

عنوان الكتاب : مبادئ علم النفس

الموضوع الرئيسي : 1- علم النفس

2-

بيانات النشر : عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

* - تم اعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

dAll rights reserve

الطبعة الأولى

2001 م - 1421 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري - هاتف وفاكس 4612190

ص.ب 922762 عمان - الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: 4612190 P.O.Box: 922762 Amman - Jordan

ردمك 9 - 109 - 402 - 9957 - ISBN

المقدمة :

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد يأتي هذا المؤلف ليوضح للقارئ بعض أوليات علم النفس، ويتحدث باليجاز ووضوح حول موضوعات رئيسية فيه، ويحاول توجيه انتباه القارئ إلى ما هو مفيد وعملي في هذا الميدان، حيث تم توزيع الوحدات التسعة فيه على موضوعات رئيسية، حيث تكلمت الوحدة الأولى عن مفهوم علم النفس بشكل عام وعن تاريخه، وأهم أهدافه وميادينه وعن طرق البحث فيه.

ثم جاءت الوحدة الثانية لتوضح أهم نظريات التعلم بإسهاب، وهي النظريات السلوكية والمعرفية، وبعض أنواع التعلم، أما الوحدة الثالثة فقد خصصت لموضوع هام جداً ألا وهو التذكر والنسيان والعوامل المؤثرة فيهما.

وبخصوص الوحدة الرابعة الخاصة بالإدراك فقد تم توضيح مفهوم الإدراك وأنواع الإدراك وعلاقة الإدراك بالتعلم وعلاقته بالانتباه، أما الوحدة الخامسة فقد تحدثت عن الدافعية وتطور مفهومها وتصنيفاتها، وأثرها على السلوك الإنساني.

أما الوحدة السادسة فقد تركزت موضوعاتها حول التفكير واللغة، من حيث تحليل اللغة ورموزها ومفاهيمها، وبنيتها، وأشكال التفكير وعلاقتها باللغة.

وفي الوحدة السابعة، تم التطرق إلى مفهوم الشخصية وبنائها، وكيفية التكوين للهوية الشخصية، وأهم النظريات التي قامت بتحليل الشخصية وفسرت جوانبها، وما المقصود بتكامل الشخصية ومفهوم الذات.

أما الوحدة الثامنة فقد تخصصت للبحث في ميدان علم النفس الاجتماعي، من حيث البنيان الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية والاتجاهات والآراء، واستطلاعات الرأي العام والحرب النفسية وغسيل الدماغ والتجاذب الاجتماعي والإشاعات. وفي آخر وحدة تمحّول الحديث إلى ميدان الصحة النفسية، وأثر الإحباطات

والصراعات والقلق على شخصية الأفراد وعن وسائل الدفاع النفسية الأولية، وعن السواء واللاسواء في الشخصية، وتم التطرق كذلك إلى بعض أساليب العلاج النفسي.

وختاماً أرجو من الله العلي القدير، أن يجد القارئ في هذا الكتاب متعة وفائدة - إن شاء الله -.

وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين

المؤلف

المحتويات

11 المقدمة
----	---------------

الوحدة الأولى

مقدمة في علم النفس

13	..... أولاً: مفهوم علم النفس
14	..... ثانياً: تاريخ علم النفس
16	..... ثالثاً: أهداف علم النفس
18	..... رابعاً: الميادين الكبرى لعلم النفس
20	..... خامساً: الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية
23	..... سادساً: طرق البحث في علم النفس

الوحدة الثانية

التعلم

29	..... أولاً: مدخل إلى نظريات التعلم
37	..... ثانياً: الاشرط الكلاسيكي
42	..... ثالثاً: الاشرط الإجرائي
47	..... رابعاً: التعزيز
56	..... خامساً: النظريات المعرفية
56	..... 1- نظرية بياجيه في التعلم
71	..... 2- نظرية برونر في التعلم
76	..... 3- نظرية أوزيل (التعلم ذو المعنى)
81	..... سادساً: التعلم عن طريق الفهم
82	..... سابعاً: التعلم ذو الاستجابات المتعلقة

الوحدة الثالثة

التذكر والنسيان

- 85 أولاً : مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر
- 88 ثانياً : تصنيفات الذاكرة وأشكالها
- 89 ثالثاً : العوامل المؤثرة في التذكر والنسيان

الوحدة الرابعة

الإدراك

- 95 أولاً : مفهوم الإدراك
- 96 ثانياً : مفهوم الثبات الإدراكي
- 98 ثالثاً : الترتيب والإدراك
- 100 رابعاً : إدراك الحركة والعمق
- 102 خامساً : التعلم والإدراك
- 104 سادساً : الانتباه والإدراك
- 105 سابعاً : الإدراك فوق الحسي

الوحدة الخامسة

الدافعية

- 109 أولاً : مفهوم الدافعية
- 112 ثانياً : تصنيف الدوافع
- 116 ثالثاً : الدافعية والسلوك
- 116 رابعاً : الدافعية والتعلم

الوحدة السادسة

التفكير واللغة

- 121 أولاً : مفهوم اللغة وبنيتها

123	..... ثانياً : مراحل تطور اللغة
126	..... ثالثاً : تكوين الرموز والمفاهيم
127	..... رابعاً : علاقة التفكير باللغة
128	..... خامساً : طرق معالجة المعلومات

الوحدة السابعة

الشخصية

133	..... أولاً: مفهوم الشخصية وبنائها ..
134	..... ثانياً: تكوين الهوية الشخصية
135	..... ثالثاً: نظريات الشخصية
136	..... 1- نظرية السمات
137	..... 1- نظريات التعلم
138	..... 3- نظريات لعب الأدوار
139	..... رابعاً: تكامل الشخصية
140	..... خامساً: مفهوم الذات

الوحدة الثامنة

علم النفس الاجتماعي

143	..... أولاً: مفهوم علم النفس الاجتماعي
144	..... ثانياً: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي
144	..... 1- القيم والمعايير الاجتماعية والسلوك الاذعاني
146	..... 2- البنيان الاجتماعي
148	..... 3- الاتجاهات والآراء والرأي العام
151	..... 4- التجاذب الاجتماعي والإيثار
152	..... ثالثاً: الحرب النفسية والدعاية والإشاعة

153 رابعاً: غسيل الدماغ

الوحدة التاسعة

الصحة النفسية

157 أولاً: مفهوم الصحة النفسية

158 ثانياً: السلوك السوي والسلوك الشاذ ومعايير تحديدهما

166 ثالثاً: حالات من اللاسواء

170 رابعاً: الإحباط والصراع والقلق

176 خامساً: وسائل الدفاع النفسي

179 سادساً: أساليب العلاج النفسي وتقويمها

203 المراجع

مقدمة في علم النفس

- أولاً : مفهوم علم النفس
- ثانياً : تاريخ علم النفس
- ثالثاً : أهداف علم النفس
- رابعاً : الميادين الكبرى لعلم النفس
- خامساً : الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية
- سادساً : طرق البحث في علم النفس

مقدمة في علم النفس

أولاً: مفهوم علم النفس

لقد كانت النفس قديماً مفهوماً فلسفياً يتنلر به الفلاسفة في متدياتهم ويشغلون وقتهم في البحث فيه والتقصي حوله، ويقرنونه بمصطلحات عديدة كالروح والذات، ويسبغون عليه فيضاً من أفكارهم ويضعونه في هالة من القدسية والمكانة العالية.

ومع تقدم العلم وتحول كثير من الأفكار الفلسفية إلى قوانين إجرائية، قابلة للتطبيق على أرض الواقع، ودخول كثير من الآراء النظرية إلى المختبرات لتصبح تجريبية وواقعية، نشأ حينها علم النفس العام كمنحى علمي قابل للتجريب والتطبيق، بدلاً من قصارى جهده في الابتعاد عن المصطلحات العامة والمفاهيم غير القابلة للقياس العلمي ومعتمداً على الأساليب العلمية في الوصول إلى المعلومات والنتائج.

ولقد انصب اهتمام علم النفس على دراسة السلوك الإنساني - كظاهرة - من حيث، أسبابه ودوافعه بهدف التنبؤ به ومن ثم التحكم به وكذلك التعرف على أفضل الطرق لتعديله وضبطه وتم تلك الدراسة من خلال التعرف على السلوك مظاهره المحسوسة وآثاره القابلة للملاحظة، وعن طريق إجراء الدراسات والأبحاث التجريبية، والتي أسفرت وما زالت تسفر عن كثير من المبادئ والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني وتفسره.

ولقد تشوهت صورة علم النفس في أذهان الناس عامة وذلك من خلال وسائل الإعلام. وغيرها من الممارسات لبعض العاملين في هذا الحقل، حيث

تكونت تلك الصورة المشوهة والتي تعكس بعض الأفكار حول قدرة عالم النفس على سبر أعمق الناس والكشف عن دواخلهم، وقدرته أيضاً التحكم بعقلهم وإجبارهم على ممارسة سلوكات معينة وبشكل قسري من خلال التنويم المغناطيسي والعقاقير والإثارة الكهربائية. ومن هذا المنطلق أصبح ضرورياً هنا توضيح أهم الأعمال التي يقوم بها عالم النفس، وهي تتمثل في النقاط التالية:

- 1- دراسة السلوك الإنساني.
- 2- المساعدة في حل المشكلات الاجتماعية الناجمة عن التطور والتقدم التكنولوجي والثقافي والحضاري.
- 3- إيجاد نظريات تكون ذات إطار مرجعي لحل المشكلات العامة التي تواجه الأفراد والمجتمعات.
- 4- وضع أفضل الطرق للتنشئة الاجتماعية للأطفال ، واقتراح حلول للمشكلات التي تواجه مجتمع الطفولة.
- 5- المساهمة في وضع القوانين والتشريعات بما يناسب المستوى العقلي والاجتماعي للأفراد.
- 6- المساهمة في النجاح العملية التربوية والعملية التعليمية- التعليمية.

ثانياً: تاريخ علم النفس :

إن دراسة النفس أمر أشغل بك الإنسان منذ القدم حيث كان اهتمام القدماء ينصب على السحر والشعوذة في محاولة منهم لفهم النفس وآثارها وأمراضها. ونلاحظ ذلك في آراء الفلاسفة القدماء الذين فصلوا الجسد عن الروح وفصلوا النفس عن الجسد وأحياناً تكلموا عن الروح بأنها نفسها النفس.

ومع تطور العلم في فترة الحضارة الإسلامية أصبحت النظرة الى النفس أكثر موضوعية، وأسهم الفلاسفة والعلماء المسلمون في بلورة مفهوم خاص عن النفس مستمداً من القرآن الكريم والسنة النبوية، ويصنف (الإمام أبو حامد الغزالي) بأنه من أكثر المهتمين في هذا الميدان ومن الذين كتبوا فيه بإسهاب.

ومع التطور الذي حدث في أوروبا بعد الثورة الصناعية انتقل علم النفس من ميدانه الاستنباطي إلى الميدان التجريبي على اعتباره بأنه أحد العلوم التجريبية وبأنه علم مستقل، وعليه فقد كانت بداية علم النفس الحقيقية على يد العالم الألماني (فيلهلم فنت 1879م) الذي أنشأ أول مختبر لعلم النفس في مدينة (ليبنرج) في ألمانيا.

ثم انتقل علم النفس إلى أمريكا، ويعتبر (وليم جيمس) الأب الروحي له هناك، ولقد كانت حينها ما زالت وسيلة الوصول إلى المعرفة هي الاستبطان والتأمل الذاتي، والذي لم تلق رواجاً بعد فترة من الزمن، حتى بدأ (جون واطسون، 1913م) ثورته الجديدة في علم النفس والتي عرفت حينها بالسلوكية والتي تركز على دراسة السلوك دون البحث في أسبابه ورفض أن يكون الفرد محكوماً بخبراته السابقة في مرحلة الطفولة، ومن خلال أفكار (واطسون) نشأت مدرسة جديدة في علم النفس عرفت بسلوكولوجية المثير - الاستجابة (س-م) والتي تزعمها (سكندر) بالرغم من أنه قد تأثر بأراء سابقة (ثورندايك).

وفي نفس الفترة كانت حركة قوية في أوروبا تبرز وهي المدرسة الشكلية التي قادها مجموعة من العلماء الألمان أمثال (كوفكا، كوهلر)، والتي نالت بضرورة فهم الموقف من خلال دراسته بشكل كلي غير مجزء.

ولقد كان هناك دور لا يستهان به لحركة التحليل النفسي التي قادها (فرويد) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين والتي عزت معظم سلوكيات الأفراد إلى الخبرات السارة والمؤلمة في فترات الطفولة الأولى، واقتراحه لمفهوم اللاشعور الذي أوضح كيفية تأثيره علي تشكيل الشخصية السوية.

ونظراً لتطرف كثير من آراء فرويد عن العرف الاجتماعي، قام كثير من اتباعه بتطوير نظريته وتعديل بعض آرائه التي اختلفوا معه فيها، ومن أمثال هؤلاء (أدلر ويونج وأريسون وهورنلي).

ثالثاً: أهداف علم النفس :

تسعى كافة العلوم الاجتماعية والطبيعية والعلم بشكل عام إلى تحقيق ثلاثة أهداف، وهي:

- الفهم (Understanding).

- التنبؤ (Prediction).

- السيطرة (Control).

وعلى اعتبار أن علم النفس هو من أحد العلوم فإنه يسعى إلى تحقيق تلك الأهداف في ميدانه، وفيما يلي شرح مفصل لهذه الأهداف:

أ- الفهم Understanding :

ويشير إلى عملية تفسير العلاقات بين المفاهيم ذات العلاقة بالظاهرة التي تتم دراستها، ويتضمن فهم الظاهرة مجموعة أبعاد، وهي:

- وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً.

- التعرف على أسباب حدوثها.

- التعرف على العوامل المؤثرة فيها.

- التوصل إلى مبادئ وتعميمات تفسر العلاقة بين المتغيرات، وتحديد دور كل متغير في حدوث الظاهرة.

فمثلاً: لفهم ظاهرتي البرق والرعد فعلى العلماء أن:

- يصفوا الظاهرة بأنها صوت وضوء يصدران في وقت متتابع في حل وجود عيوم، و....

- سبب حدوث الظاهرة هو التفريغ الكهربائي.

- الغيوم والجو الماطر والشحنات الكهربائية علي الغيوم هي من العوامل المؤثرة في طبيعة حدوث البرق والرعد.

- يضعوا تعميماً ينص على أنه كلما اقتربت غيمتان مشحونتان فإنه يحدث بينهما تفريغ كهربائي يؤدي إلى البرق والرعد.

أما في مجال علم النفس، فإننا نبحث عن أثر التلفزيون على السلوك العدواني مثلاً، حيث يتم فهم الظاهرة والبحث في أسبابها بشكل علمي دقيق ويتم التخطيط للتنبؤ بها ثم السيطرة عليها.

ب- التنبؤ Prediction:

وهو القدرة علي معرفة الحوادث أو الظواهر المستقبلية في مجال معين بالاستناد إلى معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات ذات العلاقة بهذا المجال.

ونعود الي ظاهرتي الرعد والبرق، حيث نتنبأ بحدوث تلك الظاهرة مستقبلاً كلما توافرت الشروط الموجبة لحدوثها، كوجود الغيوم المشحونة، وغيرها.

وتجدر الإشارة هنا الي ان مستوى التنبؤ في علم النفس لا يصل في وقته إلى درجة اليقين كما في العلوم الطبيعية، وهذا لا ينفي ان كثيراً من الحقائق والمعلومات اليقينية والتي تم التوصل إليها من خلال أبحاث دقيقة ومتنوعة قد ساعدت كثيراً على التنبؤ بالكثير من الظواهر النفسية، وساعدت في حل الكثير من المشاكل النفسية.

ج- الضبط Control:

ويقصد به عملية التحكم في بعض المتغيرات الأساسية التي تسهم في حدوث الظاهرة للتأكد من أثرها في متغيرات أخرى، وتتوقف عملية الضبط على وجود علاقات سببية أو وظيفية بين متغيرين أو أكثر، وعلى إمكانية معالجة أحد هذه المتغيرات، بحيث أنه لو تمكن من تغيير متغير ما، فإنه يتمكن من معرفة أثره في متغيرات أخرى. ١

وكما أن التنبؤ في علم النفس يعتبر عملية صعبة، وذلك لتداخل كثير من العوامل فيه، وكذلك فإن الضبط ليس بالعملية السهلة، وذلك لتعدد وتنوع وتفاعل متغيرات وظروف كثيرة تؤدي إلى حدوث الظاهرة موضوع الدراسة. (وهكذا يتضح أن كلاً من الفهم والتنبؤ والسيطرة (الضبط) يقومون علي

إيجاد نوع من العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات موضع الاهتمام، فالفهم يقوم على العلاقات المنطقية، ويقوم التنبؤ على العلاقات الزمنية، بينما يقوم الضبط على العلاقات الوظيفية أو السببية.

رابعاً: الميادين الكبرى لعلم النفس

لم يقتصر ميدان علم النفس على منحى واحد يدرسه فحسب، وإنما ومع ازدياد قناعة الإنسان بأهمية علم النفس في كافة مناحي الحياة، فقد تطور ودخل معظم العلوم ليسهم في إعطاء البعد النفسي لتلك العلوم، وعليه، فقد تكونت ميادين كبرى لعلم النفس وازداد عدد المهتمين فيه من الدراسين والمدرسين والباحثين والكاتبين، وما يهمنا هنا هو التحدث عن أهم الميادين التي ارتادها علم النفس، وهله الميادين هي:

1- علم النفس التربوي والمدرسي:

وهو العلم الذي يبحث في المشكلات المتعلقة بسلوك عناصر العملية التعليمية- التعلمية (الطالب، المعلم، المنهاج، البيئة الصفية، النشاطات اللامنهجية)، فهو يبحث في أسباب التأخر المدرسي لدى الطالب، ويدرس أفضل الطرق لتطوير قدرات الطالب وتنميتها، ويبحث في تهيئة أفضل مناخ وبيئة صفية له.

2- علم النفس التطوري:

وهو العلم الذي يدرس نمو الإنسان والعوامل المؤثرة فيه منذ فترة الإخصاب وما قبلها حتى مرحلة الكهولة ثم الممات من النواحي (العقلية، الاجتماعية، النفسية، الانفعالية، الجسدية، الخ) ويدرس الظواهر النمائية الهامة لدى الإنسان بشكل منفصل وبشكل جماعي أحياناً.

3- علم النفس الفسيولوجي:

وهو يدرس أثر العمليات الحسية والحواس علي السلوك الإنساني، ويدرس

أيضاً الجوانب الفسيولوجية التي تؤثر في دوافع الإنسان وانفعالاته، وكذلك الدماغ وتأثيراته على العمليات النفسية لدى الفرد وكذلك أثر الهرمونات في السلوك الإنساني.

4- علم النفس الاجتماعي:

وهو العلم الذي يدرس طبيعة التفاعل بين الفرد والمجتمع، ونوعية العلاقة الناشئة بينهما، ويدرس مقدار التأثير الحاصل في سلوك الفرد من قبل العوامل الاجتماعية، ومن قبل أعضاء المجتمع، كالرفق والأسرة والأقران. ويدرس ما يسمى بالإشاعة وتأثير الصراعات بين الثقافات والمجتمعات على سلوك الفرد.

5- علم النفس التجريبي:

وهو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان والحيوان بشكل مختبري تجريبي، بهدف رصده وفهمه بشكل دقيق وفي بيئة مضبوطة علمياً، حيث تتم دراسة سلوكات محددة مثل (التعلم، الإدراك، التذكر) بهدف قياس مدى تأثيرها على سلوكات الفرد الأخرى.

6- علم النفس الإكلينيكي (العيادي) والإرشادي:

يهتم هذا الميدان بدراسة لاضطرابات التي تصيب سلوك الأفراد من حيث (تشخيصها، أنسب الوسائل لعلاجها) على اختلاف أنواعها وعلى اختلاف الفئات التي تصيبها تلك الاضطرابات، ويتوزع العاملون في هذا الميدان في معظم المؤسسات الاجتماعية والتربوية، كالمدارس ودور الأحداث والعيادات والمصحات، والجامعات، وغيرها.

7- علم النفس الصناعي والهندسي:

وهو الميدان الذي يهتم بدراسة المشكلات الناجمة عن التطور الصناعي، وما تخلفه الصناعة من آثار سلبية أو إيجابية على سلوك العاملين، وعلى البيئة

الاجتماعية والطبيعية. وكذلك فهو يدرس كيفية حفز وتشجيع العاملين على الإنتاجية، ويدرس مناسبة المصنوعات للمراحل النمائية والاجتماعية والنفسية لدى الأفراد

8- علم النفس القياس والتصميم التجريبي:

وهو العلم الذي يهتم بتصميم وتنفيذ الاختبارات النفسية التي تعمل على قياس مظاهر السلوك الإنساني، كتصميم اختبارات الذكاء، والاختبارات الإسقاطية، وكيفية استخدام الحاسوب في الاختبارات النفسية الحديثة.

9- علم النفس العسكري:

يدرس هذا العلم المشكلات التي تخلفها الحروب على أفراد المجتمع، ويدرس أيضاً أفضل الوسائل لرفع كفاءة المقاتلين، وأفضل الوسائل للتغلب على المشكلات الناتجة عن الضغوطات التي تخلفها الحياة العسكرية.

خامساً: الاتجاهات الأساسية في تفسير الظاهرة السلوكية

إن الناظر إلى السلوك الإنساني يجد في بعض الأحيان بسيطاً وسهلاً ويمكن تفسيره بسهولة، وفي أحيان أخرى يجد معقداً ويصعب تفسيره، ومن هنا نشأة فكرة ضرورة تفسير وفهم السلوك بهدف ضبطه والسيطرة عليه، ولقد كثر عدد العلماء العاملين في ميدان دراسة السلوك الإنساني ولكن يمكن تصنيفهم في عدة مدارس أو اتجاهات يندرجون تحت واحدة منها، وهذه الاتجاهات إما أنها متفقة في بعض الآراء أو متعارضة فيها، وما يهمنا هنا هو الإشارة بإيجاز لتلك المدارس والتي تعتبر صاحبة فضل كبير في فهم السلوك الإنساني، وهذه المدارس كما صنفها (هيلجارد) هي:

1- الاتجاه العصبي البيولوجي:

وهو الاتجاه الذي حاول تفسير السلوك من خلال التأثيرات الفسيولوجية للجهاز العصبي والجهاز الهرموني لدى الإنسان، فالدماغ هو الذي يحكم كافة

السلوك الإنساني لذا فإن فهمه يفسر لنا لماذا يسلك الإنسان ومتى يسلكه فمثلاً، إن معرفة أجزاء الدماغ المسؤولة عن الإدراك والذاكرة يساعد في تسهيل عملية التعلم لدى الأفراد إلا أن وضع تصور كلي لتأثيرات الدماغ على السلوك ووضع نظرية متكاملة لفهم وتفسير السلوك يبدو أنه أمر صعب ومعقد وذلك بناءً على معرفتنا بمقدار التعقيد الفعلي في أجزاء الجهاز العصبي والدماغ على وجه التحديد والخصوص، (تعقد أجزاء الدماغ يعقد دراسة السلوك). هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يصعب إجراء دراسات على الأدمغة البشرية لعدم السماح بذلك ولعدم توفرها وهي في حالة قابلة للعمل.

2- الاتجاه التحليلي؛

وهو الاتجاه الذي حاول تفسير السلوك الإنساني من خلال أثر الدوافع الغريزية لدى الإنسان، ولقد قاد هذا الاتجاه (سيجموند فرويد) الذي افترض وجود مستوى اللاشعور الذي يتم فيه كبت كافة الخبرات المؤلمة وغير السارة والذي هو بدوره المسؤول عن كافة السلوكيات الشاذة وغير الشاذة، وهو مستوى يصعب الكشف عن محتوياته إلا من خلال مجموعة متنفسات عرضية، كزلات اللسان والأحلام والتعبيرات المرضية.

ويقترح (فرويد) أن الغرائز تجتمع تحت فئتين رئيسيتين هما غرائز الحياة كلجنس وغرائز الموت كالعنوان، وأن معظم سلوك الإنسان ناتج عنهما وأن الإنسان في سلوكه يصارع نفسه واجتمع المحيط به.

3- الاتجاه المعرفي؛

يميل أصحاب هذا الاتجاه إلى القول بأن الإنسان كائن عاقل يعمل وفق إرادته الذاتية والعقلانية، وأنه ليس مستجيباً سلبياً للمثيرات وإنما يتفاعل معها بعقلانية من خلال عمليات معرفية متنوعة، فهو يقوم بتحليلها وتفسيرها وتحويلها إلى أشكال معرفية جديدة، بمعنى، أن المثيرات تخضع لعملية تحويلية نتيجة لتفاعلها مع خبراتنا الماضية ومع مخزون الذاكرة لدينا وذلك قبل صدور الاستجابة، بمعنى أن هناك

عمليات عقلية وسطية تحدث بين المثير والاستجابة تقوم على تحويل المدخلات الحسية وعلى تبويبها وعلى تخزينها في الذاكرة.
مثير \Leftarrow عمليات عقلية \Leftarrow استجابة

4- الاتجاه السلوكي:

يرى هذا الاتجاه بأن دراسة ما يسمى بالعمليات العقلية أو الغرائز المكبوتة في اللاشعور أو دراسة العمليات الفسيولوجية للجهاز العصبي أمر صعب ويستهلك وقتاً وقد لا يوصل إلى نتيجة دقيقة لفهم السلوك الإنساني. لذا، فإن هذا الاتجاه قد فضّل دراسة السلوك الإنساني الظاهر دون الخوض في أعماق العقل أو النفس من خلال دراسة المثيرات الظاهرة وما ينتج عنها من استجابات ظاهرة أيضاً.

ولقد لفت هذا الاتجاه النظر إلى مقدار التأثير الذي تحدثه المثيرات البيئية على السلوك الإنساني وإلى سهولة دراسة تلك المثيرات البيئية كونها ظاهرة وتسهل ملاحظتها ويسهل قياسها بشكل دقيق.

ولقد تطورت هذه النظرية، حيث بدأ الاهتمام بما يسمى بالمثيرات البعيدة التي تحمل الصفة التعزيزية على يد العالم سكينر، وليس فقط المثيرات القبلية الاستجابية (التي تنتج السلوك بشكل إلزامي).

وأخيراً يركز أصحاب هذا الاتجاه على أن تغير السلوك الإنساني ناتج عن التغير في الشروط البيئية، وأننا في محاولتنا لفهم السلوك بحاجة إلى أن نعرف ماذا يجري داخل نفس وعقل الإنسان، وإنما علينا أن نعرف ماذا يدخل إلى جسم الإنسان وماذا يخرج منه.

5- الاتجاه الإنساني:

وهو الاتجاه الذي نأخذ بحرية الإنسان في اختيار سلوكه وأنه كائن له إرادة وأنه ليس محكوم لدوافعه أو للمثيرات البيئية التي تدفعه آلياً للسلوك، لذا فهو المسؤول عن كافة أفعاله.

إن تركيز أصحاب هذا الاتجاه على الصفات الإنسانية التي تميزه عن غيره من سائر الحيوانات وأهمها الإرادة الحرة جعل من الإنسان كائن نشط وفعل وقادر على ضبط مصيره وتغيير بيئته المحيطة به.

سادساً: طرق البحث في علم النفس

إن هدف البحث العلمي هو تزويد العلماء والمتعلمين بمخبرات ومعلومات دقيقة قابلة للفهم وقابلة للتأكد منها عند إعادة البحث فيها مرة أخرى، لذا كان من الضروري أن تكون هناك منهجية علمية واضحة ودقيقة في البحث، وأن تكون هناك طرق ووسائل بحثية دقيقة أيضاً.

ونظراً لتنوع السلوك الإنساني فإنه من الضروري اعتماد طرق متنوعة ومتعددة لدراسته، ومن أهم هذه الطرق، والوسائل ما يسمى بالطريقة التجريبية، والطريقة الترابطية، وفيما يلي توضيح مبسط لهاتين الطريقتين:

أولاً: الطريقة التجريبية

هي طريقة دقيقة تبحث في إيجاد واكتشاف العلاقات النظامية التأثيرية بين المتغيرات (العوامل)، والعمل: هو أي شيء يمكن أن يأخذ قيماً معينة، وهي ثلاثة أنواع:

أ- متغيرات (عوامل) مستقلة: وهي العوامل التجريبية (التي تخضع للتجريب) والتي يتحكم الباحث في قيمتها في ضوء تجربته.

ب- متغيرات (عوامل) تابعة: وهي العوامل التي نبحث عن أثر المتغير المستقل فيها.

ج- متغيرات دخیلة: وهي المتغيرات التي نحاول مشاركة المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع.

ولتوضيح الفكرة أكثر نقترح هذه الدراسة وهي:

أثر الذكاء على التحصيل

ففي هذه الدراسة فإن:

الذكاء: متغير مستقل نبحث عن أثره في المتغير التابع.

التحصيل: متغير تابع نبحث عن أثر المتغير المستقل فيه.

الغش، العمر، الدراسة: متغيرات دخيلة تحاول مشاركة المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع.

(وبهذا نستطيع القول بأن هدف الطريقة التجريبية هو دراسة العلاقة النظامية بين العوامل المستقلة والتابعة عن طريق ضبط العوامل المستقلة والدخيلة، لمعرفة أثر التغير فيها على التغير في العامل التابع).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المتغيرات تأخذ قيمة معينة - كما أسلفنا - ففي هذه الدراسة قد يكون الذكاء إما مرتفعاً أو متوسطاً أو منخفضاً، وقد يكون التحصيل بناءً على تأثير الذكاء، إما مرتفعاً أو متوسطاً أو منخفضاً، وكذلك فإن على الدارس أن يقوم بضبط المتغيرات الدخيلة ففي الدراسة السابقة، إذا قام أحد أفراد الدراسة بالغش فإنه سوف يحصل على علامة عالية حتى وإن لم يكن ذكياً.

ثانياً: الطريقة الترابطية

وهي طريقة تختلف عن السابقة في أننا هنا نبحث عن مقدار الترابط بين امرين اثنين ولا نبحث عن مقدار تأثير أحد عاملين في الآخر، ويعتبر هذا الأسلوب من أفضل الطرق لاكتشاف العلاقات عندما يكون حجم المعلومات المتوفرة كبيراً، وعندما لا يستطيع الباحث أن يضبط بعض العوامل تجريبياً من أجل دراستها.

ويعبر عن قيمة العلاقة بين عاملين برقم يسمى معامل الترابط والذي يتراوح بين $(+1 - 1)$ ، وهذا الرقم يعبر عن قوة العلاقة أو ضعفها بين العوامل ولا يساعدنا في استنتاج علاقات سببية بينها، وإنما يدلنا على حجم واتجاه العلاقة بينها.

فمثلاً: نريد التعرف إلى هل هناك علاقة بين مقدار تحصيل الطلاب في امتحان الشهادة الثانوية وبين مقدار تحصيلهم في السنة الجامعية الأولى، وبعد إجراء الدراسة يتضح لدينا مقدار العلاقة بين العلامات في الشهادة الثانوية وفي السنة الجامعية الأولى.

وهناك طرق أخرى يمكن اعتمادها للبحث مثل:

1- طريقة الاختبارات:

وهي تطبيق اختبارات مقننة لقياس قدرات واستعدادات وميول واتجاهات الإنسان، وتستخدم نتائج الاختبارات عادة للمقارنة بين الأفراد، كاختبارات الذكاء واختبارات التحصيل.

2- الطريقة المسحية:

وهي محاولة التوصل إلى نتائج من خلال جمع معلومات من كمية وعدد كبير من الناس باستخدام وسائل مثل المقابلات والاستبانات والاستطلاعات والتي تُبنى أصلاً بطريقة محكمة ودقيقة.

3- طريقة الملاحظة:

وهي ملاحظة السلوك بهدف جمع المعلومات عنه بهدف فهمه وتعديله، وهي قد تكون مباشرة أو غير مباشرة وقد تكون عرضية أو مقصودة، وقد تكون الملاحظة في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك وقد تكون اصطناعية تجري في المختبرات الخاصة بمراقبة السلوك والتي تصمم عادة لمثل هذه الأغراض.

التعلم

أولاً: مدخل إلى نظريات التعلم.

ثانياً: الاشراف الكلاسيكي.

ثالثاً: الاشراف الإجرائي

رابعاً: التعزيز.

خامساً: النظريات المعرفية :

1- نظرية بياجية في التعلم.

2- نظرية برونر في التعلم.

3- نظرية أوزيل (التعلم ذو المعنى).

سادساً: التعلم عن طريق الفهم.

سابعاً: التعلم ذو الاستجابات المتعددة.

التعلم

أولاً : مدخل إلى نظريات التعلم :

لقد لاحظ الإنسان منذ أن خلقه الله على وجه هذه البسيطة بأن هناك تغيرات تحدث على سلوكه نتيجة للنضج أو لعوامل كثيرة أخرى، ولكنه لم يكن يهتم بتفسير تلك التغيرات ولكن مع مرور الزمن وبناء الإنسان للحضارات القديمة وبزوغ فجر الفلسفة وظهور الفلاسفة أطلق الإنسان العنان لعقله للتبصر في الأشياء ودراستها، ولقد كان أهم ما درسه الفلاسفة هو الإنسان والكون والحياة، وعند دراستهم للإنسان لفت انتباههم ظاهرة التعلم لديه فأصبح كل فيلسوف يدلي بدلوه في التعلم وكيف يحدث وابتكر بعضهم طرقاً معينة للتعليم أمثال (سقراط، وأرسطو).

ومع مرور الزمن انتقل البحث في موضوع التعلم من المنحى الفلسفي إلى المنحى الموضوعي التجريبي باعتبار أن العلوم التي تدرس التعلم علوماً موضوعية تجريبية كغيرها من العلوم الحياتية الأخرى، وبدأ العلماء ينشئون المختبرات ويضعون الفرضيات لتفسير ظاهرة التعلم، وعليه فقد استدعى هذا التوجه أن ينحصر البحث في ظاهرة التعلم في الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- كيف يحدث التعلم عند الإنسان؟
 - 2- متى يحدث التعلم (أنسب وقت لحدوث التعلم)؟
 - 3- ما هي الشروط التي يحدث ضمنها وتخلالها التعلم؟
 - 4- ما هي المعوقات التي تقف أمام حدوث عملية التعلم؟
- إن جهود العلماء المنصبة في الإجابة على الأسئلة السابقة أوجد لنا ما يسمى

حالياً بنظريات التعلم، والتي اختلفت اتجاهاتها باختلاف الإجابات التي تبتتها للأسئلة السابقة الذكر وبالمنهجية التي اتبعتها في البحث في هذه الظاهرة.

وتجدر الإشارة إلى أن النظريات الحديثة في علم النفس أغفلت حقيقة معينة أثناه دراستها لسلوك التعلم وهي حقيقة إن الإنسان كائن مخلوق أوجده الله على هذه الأرض لغرض إعمارها وتطويرها وأنه - جلّ وعلا - قد زوده بقدرات واستعدادات تساعد في إتمام المهمة التي خلق لأجلها، وعليه فقد اعتبرت أن الإنسان كائن حي كلّي كائن حي آخر على وجه الأرض، وأنه نتاج للتطور (استناداً إلى نظرية النشوء والارتقاء لدارون) لذا فقد كرسوا أبحاثهم لدراسة سلوك الحيوان والتي يمكن تعميم نتائجها على سلوك الإنسان كونهما يشتركان في الأصل والنشأ. وكذلك فقد دعم الفكرة السابقة (نظرية النشوء والارتقاء) فكرة التشابه بين المخلوقات الحية في التركيب الفسيولوجي وبعض المواصفات الأخرى، علماً بأن هذا التشابه ناتج عن أن الخالق الذي أوجد هذا الكون واحد.

إن سبب ذكر هذه الملاحظة هو أنك لا تجد كتاباً من كتب علم النفس التي كتبت في القرنين السابقين إلا ويتكلم عن الإنسان على أنه نتاج لعملية التطور الحيواني وأنه أرقى الكائنات في السلم الحيواني، ولقد أخذت هذه الملاحظة كإحدى أبرز السبلات على نظريات التعلم.

وعوداً إلى الاتجاهات التي ظهرت والتي حاولت تفسير ظاهرة التعلم حيث ظهر فريقان كبيران في نظريات التعلم، ويشتمل الفريق الأول على مختلف علماء النفس الذين لجأوا إلى استخدام المختبر في التأكد من الفرضيات التي وضعوها لتفسير ظاهرة التعلم، ونسميهم بعلماء النفس المخبريين الذين بدأوا تجاربهم على الحيوانات ثم انتقلوا إلى دراسة السلوك الإنساني، وتعرف طريقتهم بالترابطية وأهمها الاتجاه السلوكي.

أما الفريق الثاني من علماء النفس فهم علماء النفس المجاليين أو المعرفيين الذين اعتمدوا منهجية أخرى في التأكد من فرضياتهم التي وضعوها لتفسير ظاهرة التعلم كدراسة العمليات العقلية ومظاهر النضج العقلي الناتج عن النمو.

وسوف يتضح عند شرح النظريات في الوحدات القادمة أبعاد كل نظرية وما هي منهجية كل نظرية في البحث وكيف أعطت كل نظرية إجابات للأسئلة السالفة الذكر، حول: متى وكيف يحدث التعلم؟ وما هي شروط ومعوقات التعلم؟

وختاماً فهناك مجموعة حقائق يجب التنويه إليها قبل الخوض في نظريات التعلم وهذه الحقائق هي:

1- إن نظريات التعلم ما هي إلا مجموعة من الأفكار المنسقة بشكل معقول في إطار نظري افتراضي يوحى بمطور سيكولوجي (نفسى) يمكن استخدامه في بحث المشكلات التربوية.

2- إن معظم نماذج النظريات ما زالت قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل ومقنع لتفسير جوانب السلوك كافة.

3- إن هذه النظريات تزودنا بمجموعة من المبادئ العامة والشاملة والتي يمكن تطبيقها على شكل أوسع وأشمل في مختلف الحوادث والأنماط السلوكية.

4- لا تستخدم نظريات التعلم مصطلحات واحدة للدلالة على ظواهر تعليمية واحدة، فقد يتم استخدام أكثر من مصطلح للدلالة على ظاهرة واحدة، لذا يجب الحذر من الغموض الذي قد يفرضه استخدام المصطلحات المتعددة.

5- تكثر الخلافات بين النظريات عند تفسير ظواهر التعلم وموضوعاته، حتى في بعض المسائل الواقعية.

6- تؤكد بعض النظريات على بعض الموضوعات وتوليها جل اهتمامها، في حين تهمل أو تتجاهل نظريات أخرى مثل هذه الموضوعات. كمفهوم البناء العقلي الذي تهمله السلوكية، وتؤكد عليه النظرية المعرفية:

ولقد وجدت أنه من المناسب قبل الشروع في شرح وتوضيح النظريات أن أوضح أهم المفاهيم التي وردت في النظريات. مع إبقاء بعض المفاهيم ليتم شرحها ضمن النظرية ذاتها.

أ- السلوك:

يقصد بالسلوك كل نشاط ينتج عن العضوية (الكائن الحي) سواء كان مقصوداً أو تلقائياً. ويمكن قياس السلوك وتحليله بالنظر إليه من خلال أربعة أبعاد هي:

- أ- كميته: وهو عدد المرات التي يحدث فيها السلوك
- ب- شدته: وهو قوة أو ضعف السلوك أثناء حدوثه.
- ج- شكله: وهو كيفية حدوثه أو هيئته.
- د- زمنه: وهي الفترة الزمنية التي يستغرقها السلوك أثناء حدوثه.

والسلوك الذي ندرسه هنا هو السلوك التعليمي الناتج عن الفرد الذي يخضع لعملية التعليم، حيث أن النظريات قد درستة بعمق للتوصل إلى أفضل أنواع السلوك التعليمي، وإلى الكيفية التي تستطيع من خلالها المحافظة على ديمومة ذلك السلوك واستمراريته.

ب- المثير والاستجابة:

إن مصطلحي المثير والاستجابة هما من المفاهيم الأساسية في نظريات التعلم، وهما مصطلحان واسعان جداً، فقد استخلمتهما كل نظرية في دائرة مفاهيمية مختلفة نوعاً ما، ونبدأ بتوضيح مفهوم المثير، والذي يقصد به «الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضاً بأن له تأثيراً على سلوك الفرد موضوع الملاحظة» (نشواتي، 1984، 276).

ويتضمن التعريف السابق بعدين للمثير هما:

- إمكانية تحديد المثير بالملاحظة الخارجية، وهذا يعني قصر الحوادث التي تعتبر مثيراً على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة كالأصوات والأضواء والكلام، وغيرها (السلوكيون) وعليه يتم إهمال المثيرات الداخلية لدى العضوية والتي يعتبرها البعض مثيرات مضمرة (المعرفيون).

- الافتراض بأن للمثير قدرة ما على تحريك السلوك

ولقد كان الهدف من تعريف المثير على النحو السابق (اعتباره حوادث خارجية فقط) هو القدرة على تحديد المثير الذي يدفع السلوك التعليمي للحدث، فالسلوكيون ينظرون إلى أنه يصعب تحديد السلوكيات الداخلية المضمرة وكذلك يصعب قياس مقدار أثرها على السلوك. لذا يرغبون في دراساتهم المخبرية اعتماد المثيرات الخارجية فقط. وهذا لا يعني إهمالهم كلياً للمثيرات الداخلية (فسكنر) مثلاً، (يعتبر التفكير سلوكاً ضعيفاً يصعب قياسه) ويصعب تحديده كمثير داخلي - إن وجد - والذي يؤثر على حدوث العمليات العقلية لدى الفرد

أما الاستجابة فهي «فعل أو رجع - رد فعل - يحدث على شكل سلوك ناتج عن مثير ما سبقه - مثير قبلي - أو لحقه - مثير بعني». وهي كالمثير يجب أن تكون قابلة للملاحظة والقياس والتحديد دون الرجوع إلى المثير أو السبب الذي أحدثها.

وتصنف الاستجابات كذلك إلى استجابات خارجية أو ظاهرية كلي سلوك قابل للملاحظة مباشرة كالنشي والقفز والضحك والقراءة، واستجابات داخلية أو مضمرة، وهي استجابات لا يمكن تعيينها بشكل مباشر كاستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة أو العمليات العقلية بشكل عام. ويمكن أن تلعب الاستجابات المضمرة دور المثير أحياناً، حيث أن تذكر معلومات معينة عن كيفية حل مسألة رياضية مطلوب حلها كواجب بيتي قد يكون مثيراً للإطلاع على بعض الحلول السابقة لمسائل شبيهة بالمسألة الحالية.

وعلى اعتبار أن الاستجابة هي سلوك لذا فإن الباحثين ينظرون إليها وفقاً للوصف العام للسلوك الذي ذكرناه سابقاً من حيث شدتها، وكميتها، وشكلها، وزمنها، وينظرون إليها أحياناً بشكل كلي أو على شكل جزئي.

جـ- المعزز:

أن مفهوم المعزز في النظريات يأخذ منحاً معيناً خاصة وأنه ارتبط بشكل

واضح بالنظريات الارتباطية (السلوكية)، حيث أن كل ما يؤدي إلى دفع السلوك للحدوث أو يؤدي إلى تكراره يعتبر معززاً، وكذلك يطلق على المثير أحياناً لفظ المثير التعزيزي في النظريات الارتباطية، أو الحافز، وينسب (هـل. 1943 Hull) إلى الحافز وظيفتين هما: تزويد العضوية بالقوة، وتوجيهها نحو المثيرات المحددة. وهناك نوعان من المعززات:

- **الأولية:** وهي المعززات التي تحدث آثاراً في السلوك دون تعلم سابق ودون تاريخ تعزيزي سابق، كالطعام، والشراب الذين يعتبران معززات إيجابية أولية، وكالصلمة الكهربائية، والبرد والحر. الذين يمكن اعتبارهم مثيرات منفرة أو مثيرات سلبية أولية.

- **الثانوية:** وهي المعززات التي تحدث آثاراً في السلوك بعد ارتباطها أو اقترانها بالمعززات الأولية، فهي بطبيعتها محايدة ولا تمتلك خصائص التعزيز. ويكون المعزز الثانوي إيجابياً إذا ارتبط بمعزز أولي إيجابي، ويكون سلبياً إذا ارتبط بمعزز أولي سلبي.

ومن الجدير بالذكر أن المعززات الثانوية التي اكتسبت خاصية التعزيز لا تعزز الاستجابات الأصلية التي اقترنت بها في البدء فحسب، بل يمكن أن تعزز استجابات أخرى جديدة لا صلة بينها وبين الاستجابات الأصلية، أي أن المعززات الثانوية، يمكن أن تقوى أو تعزز أنماطاً سلوكية جديدة، غير تلك الأنماط التي اقترنت بها أثناء عملية اكتسابها لخاصية التعزيز.

د- الانطفاء أو المحو:

إن انطفاء السلوك أو محوه بأبسط معانيه يعني الانخفاض التدريجي في مستوى أداء السلوك أو إضعافه أو كفه نتيجة لتوقف تعزيزه، فالطفل الذي يبكي بهدف حمله يستمر في البكاء حتى يتم حمله، فإذا حُمِلَ فإن سلوك البكاء سوف يتكرر في المستقبل في كل مرة يرغب الطفل في حمله، أما إذا أهمل ولم يحمَ أحد بحمله - حمل الطفل هو المعزز - فإن الطفل سوف يكف عن البكاء في المستقبل ومع استمرار إهمال سلوك البكاء عند الطفل سوف ينطفئ ذلك السلوك ويتوقف.

(ويُقاس أثر الحوالة بمدى مقاومة الاستجابات المتعلمة لعملية الحوالة الناقصة عن رفع أو إيقاف المثيرات التي تعزّزها أي بعدد الاستجابات التي تؤديها العضوية بعد التوقف عن تقديم المعززات فقد بينت الدراسات أن الحوالة لا يحدث بعد انقطاع التعزيز مباشرة بل يحدث على نحو تدريجي، أي يتباطأ معدل أداء الاستجابات غير المعززة إلى أن تأخذ بالزوال والاختفاء» (نشواتي، 1984).

وهناك عدة عوامل تؤثر في عملية الحوالة أهمها:

1- عدد مرات التعزيز: حيث أن الاستجابات التي تم تعلمها بعدد كبير من مرات التعزيز لديها مقاومة أكبر للإنطفاء.

2- كمية التعزيز: ويقصد بها ليس عدد المرات، وإنما حجم المثير المعزز، فالاستجابات المتعلمة التي تلقت تعزيزاً كبيراً عرضة للإنطفاء بشكل سريع وذلك بسبب الإحباط الذي يتعرض له الفرد فالطالب الذي اعتاد على تحصيل علامات نهائية في مادة ما يتعرض للإحباط وإنطفاء سلوكه التعليمي بشكل حاد نتيجة لحصوله على علامات ضئيلة في امتحان ما في تلك المادة.

3- تغاير المثير والاستجابة: حيث أن الاستجابات المتعلمة تقاوم الإنطفاء بشكل أكبر إذا كانت شروط التعلم أكثر تنوعاً وتبايناً، وذلك عند تقديم المثيرات بأشكال وحجوم وألوان متنوعة ومتعددة، فمثلاً، إن تعليم الطفل نطق الحروف بالاستعانة بالألوان والأشكال والأحجام المختلفة يجعل من الاستجابة (نطق الحروف) أكثر مقاومة للإنطفاء ويبقى الطفل يتذكر الحروف حتى وإن توقف التعزيز.

4- تغاير التعزيز: ويقصد به التعزيز الجزئي وليس التعزيز المستمر، فكما ذكرنا سابقاً حول جداول التعزيز فإن الاستجابات التي يتم تعزيزها بشكل متقطع أكثر مقاومة للإنطفاء من الاستجابات التي تم تعزيزها بشكل مستمر.

هـ- البنى المعرفية والمخطط العقلي (الاسكيما):

لقد ارتبط مفهوم البنى المعرفية بالنظريات المعرفية التي تفترض أن العقل

يتكون من مجموعة أبنية عقلية معرفية يظهر أثرها واضحاً في العمليات والنشاطات العقلية كالفهم والتذكر والإدراك المعرفي والاستدلال وحل المشكلات.

ويفترض بيلجيه أن البنء العقلى المعرفى هو حالة التفكير الموجودة لدى الفرد فى مرحلة ما من مراحل حياته، والسبب فى ظهور سلوكات معينة دون غيرها.

ويقصد بالخطط العقلى (سكيميا): الوحدة الأساسية المختزنة فى البنء المعرفى. وتجدر الإشارة إلى أن البنء المعرفى ليس بنء ثابتاً وإنما هو بنء مرى قابل للتغير وفق المستجدات والمثيرات البيئية التعليمية حيث أنه من خلال عمليات التمثل والتعلم وعملية التوازن يتم إلفة هدم وبناء البنء العقلى بما يتناسب مع التعلم الجديد كما أن البنى المعرفية ليست منفصلة وإنما هى متداخلة متمازجة كبركة الماء التى تتكون من عدد هائل من القطرات التى مجموعها كونت البركة وهى بذاتها تختلف عن الأخرى وتتفاعل معها.

و- التعميم والتمييز:

سوف نبحث فى هذين المفهومين بغرض النظر عن الاختلاف بين الاتجاه الارتباطى (السلوكى) والاتجاه المعرفى فى تفسير حدوثهما وذلك لأن هاتين العمليتين تعتبران من أساسيات التعلم.

يقصد بالتعميم: تطبيق استجابة تم تعلمها سابقاً بحضور مثير ما، على مثير آخر مشابه له. فالفرد الذى تعلم الوقوف وقطع الطريق من المنطقة المخصصة لذلك عند بيته، فإنه يجب أن يقطع أى شارع من المنطقة المخصصة لذلك عند رؤيتها. أما التمييز: فيقصد به قدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات المناسبة أو ذات العلاقة بالوضع التعليمى وتجاهل المثيرات غير المناسبة، أو التى لا علاقة لها بذلك الوضع. ويعتبر التمييز سلوكاً انتقائياً يكتسبه الفرد من خلال معرفته بالبيئة المحيطة به. حيث أنه يستجيب لمثيرات دون غيرها، وهذا السلوك الانتقائى يوفر للفرد أفضل تكيف فى حياته.

ولا ينكر أحد بأن التمييز عامل مهم في التعلم، وأن الاستجابة التمايزية تشكل بنية رئيسية للتعلم والتي يمكن تطويرها وزيلعة فاعليتها بتزويد المتعلم بالقرائن الدالة الواضحة، وبيان خصائص التشابه والاختلاف بين المثيرات، وتعزيز الاستجابات المرغوب فيها مما يقوده إلى أفضل تمييز ويوصله إلى الاستجابة المثلى.

وفيما يخص التعميم فإن على المعلم دوراً في بيان أوجه الشبه بين المثيرات التي تبدو غير متشابهة لدى الطلاب مما يسهل تعلمهم ويمكنهم من التعميم على نحو أفضل.

وختاماً تجدر الإشارة إلى أن هناك نوعان من التعميم هما:

تعميم المثير: ويعني أن تعزيز استجابة ما بوجود مثير معين لن يؤدي إلى زيلعة احتمالية حدوث تلك الاستجابة بوجود ذلك المثير فقط دائماً بوجود المثيرات المماثلة للمثير الأصلي الذي حدث فيه التعزيز مسبقاً فاستجابة الطرق على الباب، مثلاً، يقوم بها الفرد عند رؤيته لأية بوابة بغض النظر عن شكلها أو حجمها أو غير ذلك.

تعميم الاستجابة: ويعني تعزيز استجابة ما سيزيد من احتمالية حدوث الاستجابات المماثلة لها في المستقبل مع وجود نفس المثير.

ثانياً: الاشارات الكلاسيكي :

يعد (بافلوف) منشئ السلوكية في روسيا ويعد واطسون منشئ السلوكية التعليمية في أمريكا عام 1912-1914، حيث قل واطسون: «لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن بعد الآن أن يقترحوا بالعمل في اللاعسوسات والأشيله الفلغضة» وقل أيضاً: «إن علم النفس كما يراه السلوكيون هو شعبة تجريبية موضوعية خالصة من العلم الطبيعي، وهدفه النظري هو التنبؤ بالسلوك وضبطه وليس الاستبطان جزءاً رئيسياً من مناهجه» (ص، 68).

تعتبر هذه النظرية أول نموذج اختزالي ظهر وأكثرها شيوعاً، ويعتبر (ايفان

بافلوف (1949-1936) الطبيب الروسي المشهور والحاصل على جائزة نوبل عام (1904) جراء أبحاثه الفسيولوجية، هو منظر وصاحب هذه النظرية، حيث لفت انتباهه وهو يجري تجاربه على مقدار سيلان لعاب الحيوانات، وخاصة الكلب، إلى أن سيلان اللعاب يحدث نتيجة لأسباب غير فسيولوجية (سيلان لعاب دون وجود طعام) لذا فقد عزى ذلك لأسباب نفسية سيكولوجية، واتجه في أبحاثه بعد تلك الملاحظة إلى دراسة الجهاز العصبي وبعض ظواهر علم النفس وخاصة التعلم.

وتركز اهتمام بافلوف على (افرازات لعاب الحيوانات عند تعرضها لمثيرات محايدة لا علاقة لها بإفراز اللعاب) وسُميت هذه الظاهرة بعد عدة أبحاث «بالافراز النفسي» ثم تطورت التسمية حتى أصبحت تعرف بمصطلح «التعلم الشرطي الكلاسيكي» Classical Conditioning.

وتتلخص نظرية بافلوف بما يلي:

وضع بافلوف كلباً في صندوق عازل للصوت بعد أن أجرى له عملية جراحية لتحويل فتحات القنوات اللعابية إلى خارج الفم والجلد، وذلك لتسهيل قياس كمية اللعاب المُفرز. ويقدم للكلب مسحوق اللحم بعد قرع جرس معين. وفي كل مرة يقرع فيها الجرس يقدم بعد القرع مباشرة مسحوق اللحم، ومع التكرار للعملية السابقة يصبح يسيل لعاب الكلب فور سماع صوت الجرس فقط. ولقد استخدم بافلوف المصطلحات التالية في نظريته:-

- سيلان اللعاب: استجابة طبيعية (غير شرطية). لا تحتاج إلى تعلم.

- الطعام: مثير طبيعي (معزز طبيعي) غير شرطي.

- صوت الجرس: مثير محايد قبل إجراء التجربة (قبل الاقتران).

وبعد أن أجرى تجربته تغيرت المصطلحات على النحو التالي:

- الطعام: معزز طبيعي.

- سيلان اللعاب: استجابة شرطية (بعد عملية التعلم).

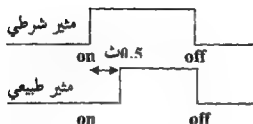
- صوت الجرس: مثير شرطي (بعد عملية الاقتران).

والآن انظر إلى النموذج التالي الذي يوضح كيفية حدوث الاشراف أو التعلم:

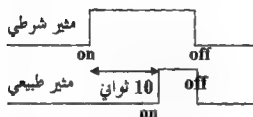
- 1- الطعام يستجر سيلان لعاب
(مثير طبيعي) ← (استجابة طبيعية)
- 2- صوت الجرس يقترن الطعام يستجر سيلان لعاب
(مثير محايد) ↔ (مثير غير شرطي) ← (استجابة غير شرطية)
- تكرار هذه المعادلة لعدد كافٍ من المرات، فتصبح المعادلة:
- 3- صوت الجرس يستجر سيلان لعاب
(مثير شرطي) ← (استجابة شرطية)

ملاحظات هامة:

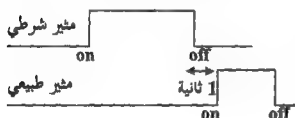
- أ- تعني كلمة يستجر حتمية حدوث الاستجابة عند وجود المثير ولذلك سميت بالنظرية الآلية.
- ب- إن عدد التكرارات من العوامل المؤثرة في ثبات التعلم الجديد وثبات الاقتران.
- ج- إن الزمن الفاصل بين تقديم المثير المحايد والمثير الطبيعي يعتبر كذلك أمراً هاماً ومؤثراً في ثبات التعلم الجديد وثبات عملية الاقتران حيث أجريت عدة تجارب للتأكد من أفضل فاصل زمني بين تقديم المثير المحايد والمثير الطبيعي، ولقد برز جلاء هذه التجارب أربعة أنواع من الإشراف وهي:



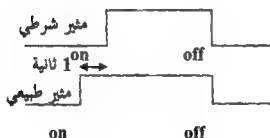
1- الإشرط الآني (مقدار الفاصل الزمني 0.5 ثانية) وهو أفضل فاصل زمني.



2- الإشرط المتأخر (مقدار الفاصل الزمني 10 ثواني) وهو فاصل كبير بين المثيرين.



3- إشرط الأثر: وفيه يقدم المثير الشرطي ثم يُزال. وبعد إزالته بحوالي ثانية يقدم المثير الطبيعي ثم يُزال.



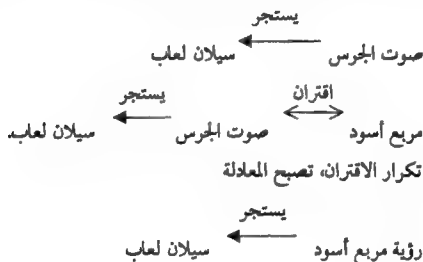
4- الإشرط الرجعي (العكسي): وفيه يتم تقديم المثير الطبيعي أولاً، متبوعاً بالمثير الشرطي (لا يصبح للمثير الشرطي أهمية).

د- إن العلاقة بين الطعام وسيلان اللعاب علاقة وظيفية طبيعية وليست بحاجة إلى تعلم لذا عُرِّفَ بالمثير غير الشرطي والاستجابة غير الشرطية.

هـ- يجب أن يتم عزل العوامل المشتتة أثناء إجراء عملية الاقتران وذلك لتسهيل عملية الإشرط.

و- هناك علاقة بين شدة المثير غير الشرطي (الطبيعي) وقوة الإشرط، فكلما زادت شدة المثير غير الشرطي زادت قوة الإشرط.

وكما أن بافلوف قد درس الإشراف بشكله البسيط من الدرجة الأولى، فقد حاول إجراء إشراف من درجات أعلى، حيث قام بعد تثبيت الإشراف من الدرجة الأولى بإدخال مثير محاييد جديد وقرنه بالمثير الشرطي مكرراً ذلك كما في الإشراف من الدرجة الأولى، فأصبح المثير المحاييد الجديد مثيراً شرطياً كما هو موضح تالياً:



ويرتبط بهذه النظرية مجموعة مفاهيم رئيسية وهي:

- **مفهوم الإنطفاء:** وقد ذكرناه في الوحدة السابقة، بأنه توقف حدوث الاستجابة نتيجة لتوقف التعزيز، وهي ظاهرة تحدث تدريجياً وليس مرة واحدة وبشكل فجائي.

- **الاسترجاع التلقائي:** وهي تعني استعادة الكائن للاستجابة الإشرافية التي انطفت نتيجة الغياب المتكرر للمعزز أو للمثير الطبيعي، مع عودة المثير الطبيعي إلى الظهور مقترناً بالمثير الإشرافي.

- **التعميم:** وهنا يقوم الفرد بتعميم استجابته حيث أنه يستجيب لنفس المثير وللمثيرات المتشابهة للمثير الأصلي، ففي نظرية بافلوف السابقة استمر الكلب في سيلان اللعاب لأصوات مشابهة في الشدة لصوت الجرس الأصلي أما بالزيادة أو النقصان (الاختلاف في الطبقات الصوتية).

-التمييز، ويقصد به تعزيز سلوك معين دون غيره بحيث يصبح الفرد يتجنب الاستجابة لمثير ما، ويستجيب للآخرى، ففي النظرية السابقة، يتم تعزيز استجابة محدة وعدم تعزيز الاستجابات المشابهة لها والتي أما تزيد عنها أو تنقص عنها في الشلة.

ثالثاً: الاشراف الإجرائي :

ينتمي سكنر إلى مدرسة (ثورانديك) كونه مهتم بالمثير والاستجابة وتقوية العلاقة بينهما من خلال المثير التعزيزي الذي يتبع الاستجابة، ويذكر (محمود 1976) إلى أن «العلم عند سكنر يبدأ من الملاحظات التي يلاحظها ويهدف أيضاً إلى الكشف عن العلاقات التي تربط بين الوقائع المشاهدة ليخرج منها بقاعدة يفسر بها هذا السلوك. وبهذه الطريقة فإنه ينهج المنهج العلمي الوصفي وفقاً لهذه العلوم».

حياته:

ولد سكنر في نيويورك عام (1904) في عائلة متدينة محافظة، وكان مستقراً في طفولته وكان والده يعمل محامياً وكان همه أن يكون سكنر رجلاً صالحاً، ولقد كان سكنر نشيطاً في دراسته وله هوايات متعددة، فقد كان مولعاً ببناء وإبتكار أدوات ميكانيكية عديدة وفي حدود قدرته مثل المزاليج والطائرات الورقية.

وبعد أن أنهى دراسته الثانوية دخل كلية هاملتون بـنيويورك ليدرس الأدب الإنجليزي ولكنه لم يتمكن من إكمال تخصصه.

ولقد أثار اهتمام سكنر بقراءة المزيد عن السلوكية لما قراه عن المنعكسات الشرطية (لبافلوف) وما قراه من مقالات (لبرنادرسل) عن سلوكية (واطسون)، وعليه فقد أقبل على دراسة علم النفس، وقبل في قسم علم النفس في جامعة هارفرد.

وبعد أن قرأ لبافلوف لم يتفق معه في تفسير السلوك فبافلوف يبدأ من منعكسات اللعاب إلى الأعمال المهمة التي يقوم بها الكائن العضوي في حياته

اليومية، ومع ذلك فقد اعتقد سكنر بأن بافلوف قد أعطاه مفتاح سلوك الإنسان (سيطر على ظروفك البيئية وستجد النظام). (صالح، 1984).

وأخيراً حصل سكنر على شهادة الدكتوراه من جامعة هارفرد عام (1931)، وعمل في عدة مناصب أهمها:

- الحصول على أول منصب أكاديمي عام (1936) في (جامعة مينسوتا).

- رئيساً لقسم علم النفس بجامعة انديانا

وصف تجربة سكنر

أجرى سكنر تجربة على حمامة وضعها في قفص تجريبي معد بشكل خاص (علبة سكنر) بحيث يقدم للحمامة وعاء فيه طعام على فواصل زمنية يبقى مدة خمس ثواني ثم يختفي. ولم يحدد سكنر الاستجابة التي ستقوى.

ولقد صلاخ أن الحمامة كانت تدور في اتجاه معاكس لدوران عقارب الساعة حين ظهور الطعام، وقد كررت هذه الحركة فعززها سكنر، مما أدى إلى ظهور تلك الحركة بكثرة، وكانت الحمامة تتصرف وكان هناك علاقة سببية بين سلوكها المحدد (الدوران) وظهور الطعام. علماً بأنه لا علاقة بينهما كون الطعام سيظهر تلقائياً حسب الفواصل الزمنية المحددة حسب التجربة.

إن المثير في تجارب سكنر غير واضح (غير محدد سابقاً) ولم تتبع الاستجابة المثير، بل أن الاستجابة كانت عفوية فتعززت حتى أصبحت مقصودة أو متعلمة.

وأخيراً فقد كانت تجارب سكنر ونظريته كخطوة تقريبية بين نظريتي بافلوف ونظرية ثورانديك وسميت نظريته بالإشرائط الإجرائي والذي يعني: تنظيم الموقف التجريبي بحيث تحذف مرحلة المحاولة والانتقال التي يتميز بها موقف المحاولة والخطأ، ويتم ذلك بتعميم جهاز التجربة بحيث تكون الإجابة المؤدية إلى الهدف هي الإجابة المحتملة الوقوع منذ البداية بقدر الإمكان.

المفاهيم الأساسية في الإشرائط الإجرائي،

لقد اهتم سكنر بمجموعة مفاهيم أساسية كان أولها:

- السلوك:

حيث ميز سكنر بين نوعين من السلوك هما:

أ- **السلوك الاستجابي**: وهو السلوك الذي يتكون من استجابات تستجربها مثيرات محددة ومعروفة، كاستجابة تضيق أو اتساع حلقة العين والتي تستجربها كمية الضوء المؤثرة على شبكة العين.

ب- **السلوك الإجرائي**: ويتكون من الاستجابات المنبثقة أو الإجراءات والتي تصدر عن العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محددة بمثيرات معينة، كما هو الحال بالنسبة للاستجابات الاستجابية.

ج- **المثير البعدي**: هو المثير التعزيزي (المعزز) الذي يتبع الاستجابة وينتج عنه ظهور الاستجابة وتكرارها مستقبلاً.

د- **المثير القبلي**: وهو المثير التمييزي الذي يسبق الاستجابة ويوجهها نحو الاستجابة المطلوبة (لا يستجربها حسب الإشارات الكلاسيكية).

هـ- **المثير المنقصر**: وهو المثير الذي يسعى الفرد لتجنبه وذلك بقيامه بالاستجابة المطلوبة.

ولقد حدد سكنر أربعة أنواع من الإشارات يمكن حصرها بناءً على المثيرات السارة والمثيرات المنفرة، وهذه الأنواع هي:

1- **الإشارات الثوابية (التعزيز الإيجابي)**:

ويعني تعزيز العضوية بمثير مرغوب فيه (ثواب) لدى قيامها بأداء استجابات محددة مما يدفع إلى تكرار تلك الاستجابات في مواقف مستقبلية.

2- **الإشارات التجنبي (التعزيز السلبي)**:

ويعني حذف مثير غير مرغوب فيه نتيجة لقيام العضوية بأداء استجابة محددة مما يدفعها إلى تكرار تلك الاستجابة في مواقف مستقبلية.

إن أخذ حبة المسكن (استجابة) يتكرر نتيجة لرغبة العضوية في التخلص من ألم الصداع (مثير غير مرغوب فيه).

3- الإشارات العقابية (العقاب الإيجابي):

ظهور منير منفر أو غير مرغوب فيه بعد استجابة معينة بهدف كفها أو إضعافها. (ضرب الطفل للكف عن قضم أظفاره).

4- الإشارات الحنيفة (العقاب السلبي):

وهو كف أو إضعاف استجابات بهدف الحصول على الثواب أو المعزز، الذي يتم الحرمان منه نتيجة للقيام بمثل تلك الاستجابات كحرمان الطفل من قطعة الحلوى نتيجة لعدم ذهابه لغسل يديه بعد الأكل.

إن اهتمام سكينر بالتعزيز جعله يقترح ما يسمى بجداول التعزيز والتي اقترن اسمه بها - ولقد أشرنا إلى تلك الجداول حيث تكلمنا عن التعزيز في الوحدة الثالثة من هذا الكتاب، ولا ضرر من الرجوع إلى المعلومات في تلك الوحدة ولكننا نذكر بها هنا، وهي:

1- التعزيز المستمر، وهو إعطاء العضوية تعزيزاً بعد كل مرة يقوم فيها بأداء الاستجابة المطلوبة.

2- التعزيز المتقطع، وهو إعطاء العضوية تعزيزاً غير مستمر بعد كل استجابة وهو على نوعين (نسي، وزمني):

أ- تعزيز نسي ثابت.

ب- تعزيز نسي متغير.

ج- تعزيز زمني ثابت.

د- تعزيز زمني متغير.

وأخيراً إليك الجدول التالي والذي يوضح أهم الفروقات بين الاشتراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي كما حلدهما Chauhan, 1984.

الاشراط الكلاسيكي	الإشراط الإجرائي
1- طور من قبل العالم الروسي ايفان بافلوف	- طور من قبل العالم سكينر
2- الاستجابة لا إرادية (آلية)	- الاستجابة إرادية وعضوية
3- تحدث الاستجابة بعد تقديم المثير	- تكون الاستجابة قبل المثير المعزز
4- العلاقة بين المثير والاستجابة مبنية على أساس قانون الارتباط	- مبنية على أساس التأثير الحاصل بين المثير والاستجابة
5- يسيطر على الاستجابة الجهاز العصبي المستقل في الجسم	- يسيطر على الاستجابة الجهاز العصبي المركزي
6- توجد مشيرات شرطية تؤثر على استجابات العضوية	- لا توجد مشيرات شرطية وغير شرطية بل يوجد استجابة ومعزز
7- يكون تقديم التعزيز في البداية	- يتم تقديم المعزز بعد الاستجابة
8- يبدأ التعزيز من الصفر	- لا يبدأ التعزيز من الصفر
9- سلوك المستجيب داخلي وسري	- سلوك المستجيب هادف وخارجي
10- تتعلم العضوية سلوكات انفعالية مختلفة	- تتعلم العضوية سلوكات هادفة
11- يتم تغيير أثر المشيرات الحيدانية في السلوك	- تتغير سرعة او شدة معدل السلوك

وهناك مجموعة تطبيقات عملية وواقعية لتلك النظريتين فمثلاً : كيف يتم تشكيل سلوك الإنسان حسب وجهة نظرهما، ونركز هناك على نظرية الاشراط الإجرائي، ونقولها بعبارة بسيطة أن السلوك الذي يتم تعزيزه يستمر ويقوي والسلوك الذي يعزز تعزيزاً سلبياً أو يتم عقابه يتوقف ويضعف. فمثلاً : أن تلفظ الطفل في بده محاولات للكلام بعبارة تدخل السرور على والديه وتدفعهما إلى الضحك وتقبيال الطفل (تعزيز) مما يشجعه على الاستمرار في محاولات الكلام

وراعة الكلمات طمعا في التعزيز.

وكذلك فإن جميع برامج تعديل السلوك غير السوي تعتمد على مبادئ نظرية الاشراف الإجرائي. ولقد تدعمت مبادئ تلك النظرية بدراسات كثيرة أثبتت صحتها وفعاليتها في تشكيل السلوك الإنساني، واستندت تلك الدراسات على المبدأ الأساسي المعتمد في تلك النظرية والذي ينصب على أن تشكيل السلوك الإنساني يتم من خلال تعزيز الاستجابات المرغوبة (الصحيحة) وإطفاء الاستجابات غير المرغوبة (غير الصحيحة) وذلك بعدم تعزيزها.

ومن التطبيقات العملية الأخرى ما يسمى بالاشراط الهروبي والذي فيه يتم هروب الفرد من الألم وذلك بعدم قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه (غير الصحيح). وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي. فالفرد أحياناً لا يعمل التعزيز الإيجابي على تحريك سلوكه. ولكن التعزيز السلبي قد يكون ذو أثر أكبر في الابتعاد عن السلوك غير المرغوب، فمثلاً:

إن التزام السائق بقواعد المرور وبالسرعات المحددة على الطرق أمر نسبي وقد لا تشجع السائق على الالتزام بها حتى وإن أخذ وساماً لأفضل سائق، (تعزيز إيجابي) ولكنه قد يرفع قلعه عن دعة البنزين ليخفف سرعة سيارته في حالة وجود رادار على الطرق الخارجية تجنباً للوقوع في الخطأ وخرق قواعد المرور وحصوله على (المخالفة) . (تعزيز سلبي).

ويرتبط بأسلوب الاشراف الهروي ما يسمى بالتعزيز الابعادي وهو ظهور مؤشر ما يدفع الفرد للهروب من الشيء المؤلم قبل الوقوع فيه، فمثلاً، إن لمس الطفل للموقد الساخن وشعوره بالألم جراء ذلك؛ يدفعه للابتعاد عن الموقد مرة أخرى مجرد رؤيته له.

رابعا، التعزيز:

يعرف التعزيز بأنه: الحداث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز مستقبلاً. وقد يكون التعزيز:

- إيجابية: وذلك عندما يتم ظهور مثير مرغوب أو محجب للفرد عند قيامه بسلوك ما يدفعه لتكرار السلوك.

- سلبية: وذلك عند إزالة مثير غير مرغوب فيه عند قيامه بسلوك ما يدفعه لتكرار السلوك فمثلاً تزيد احتمالية أخذ الإنسان للدواء عندما يزيل ذلك الدواء الشعور بالألم.

(السلوك: هو أخذ الدواء التعزيز: زوال الألم)

ويقوم التعزيز بوظيفتين أساسيتين هما:

1- وظيفة إخبارية: وفيها يقوم التعزيز بإخبار الطفل بأن استجابته كانت صحيحة عندما يقوم المعلم بذكر كلمة ممتاز له بعد إجابته على السؤال (مثلاً).

2- وظيفة دافعية: وفيها يقوم التعزيز بوظيفته الرئيسية وهي دفع السلوك المرغوب فيه للظهور والتجند والاستمرار بعد أن يتم تعزيزه.

وقد يحتلط مفهوم المعزز على كثير من الناس فيقرنون فكرة التعزيز بنوع المعزز أو المثير بدل من اقترانه بقدرته على التأثير في سلوك الفرد فمثلاً: قد يقول البعض: «أنا أعطى ابنائي نقوداً بشكل دائم ولكنه لا يؤثر فيهم» مع أن النقود معزز قوي» وهنا أغفل هؤلاء أن النقود لا تعتبر معزراً إلا إذا حركت السلوك حتى وإن كانت تستعمل بكثرة في تعزيز وتحريك السلوك فليس شرطاً لمحرك مثير ما في أن يكون معزراً مع كل الحالات. ويعنى آخر فإن التعزيز يعتمد على الإثارة السلوكية دون أية ضرورة للرجوع إلى بعض الخصائص الانفعالية له، فالمثير يغدو معزراً إذا أدى إلى احتمال زيلة السلوك المعزز مستقبلاً.

ويقترن مفهوم التعزيز بالدافعية وذلك بسبب أن التعزيز يلعب دوراً هاماً في دفع وتحريك السلوك وتشير كافة الدلائل إلى وجود ارتباط وثيق بين الدافعية والتعزيز، فالطعام مثلاً يقوم بوظيفة المعزز الفعّال في حالة جوع العضوية، بمعنى أن تكوين الارتباطات بين المعزز والسلوك ناتجة عن تغير الحالة الدافعية للعضوية، وعليه فإن المثير المعزز هو المثير الذي ينتج استجابات تؤدي إلى تخفيض الحافز أو اختزاله.

"أما سكونر فيرفض أصلاً استخدام مفاهيم الدافعية لدى تناوله مشكلة تغير الأداء، ويفضل الحديث عن عدد ساعات حرمان الحيوان من الطعام، وبين تجريبياً أن قوة الاستجابة (في حال قياسها بقوة مقاومتها للمحو) لا ترتبط بعدد ساعات حرمان الفئران من الطعام، بل بعدد مرات تعزيز هذه الاستجابة، أي بالتاريخ التعزيزي السابق للحيوان (التعلم السابق) وليس بحالته الدافعية" (نشواتي، 1984، 286).

وقبل الخوض في تفصيلات التعزيز لابد من الإشارة إلى ما يسمى **بالتعزيز الثاني**، فحسب نظرية (بافلوف) فإن التعزيز الثاني هو ما قد تم ذكره سابقاً أنه شرح النظرية وهو الاشراف من الدرجة الثانية والذي فيه يتم اعتماد المثير الشرطي كأساس ليتم اقتران مثير جديد فيه والمثير بدوره تصبح لديه نفس قدرة المثير الأول على استجرا الاستجابة المرغوبة.

أما **التعزيز الثاني** وحسب الاشراف الإجرائي فقد وضعه (توق، علمس، 1992) بالعارة التالية : "عندما يضغط الفأر في صندوق سكونر على الرافعة، فإن النور الذي فوقها يضاء، وفي الحال، يتبعه بعد قليل إنزال كمية من الطعام إلى الصحن تحتها، وبعد أن يتم تكوين الرباط الشرطي بهذه الطريقة فإنه يصار إلى ذبول الاستجابة الحاصلة وذلك عن طريق عدم تقديم الطعام أو إضافة النور عندما يتم الضغط على الرافعة، وتبعاً لذلك فإن الحيوان يعدل عن عملية الضغط على الرافعة.

بعد ذلك يتم وصل النور بالرافعة ثانية ولكن بدون تقديم الطعام. فعندما يكتشف الفأر أن ضغطه على الرافعة قد أضاع النور، فإن معدل الضغط يزداد على الرافعة، وكان الاستجابة قد بعثت من جديد، رغم أن الطعام لم يقدم وهكذا فإن ظهور النور في الحال قد اكتسب مميزات تعززية ثانوية". (ص، 102).

وبعارة أخرى ، فإن أي مثير يمكن أن يصبح معززاً ثانوياً إذا تم ربطه بمثير معزز سابق.

العوامل المؤثرة في التعزيز:

هناك عوامل محددة تجعل من التعزيز فاعلاً وناجحاً في تكوين الارتباطات التعليمية وتزيد من معدل التعلم عند الأفراد وهي في نفس الوقت شروط يجب الانتباه إليها أثناء القيام بعملية التعزيز، وهذه العوامل هي:

1- كمية المثير (حجم المثير):

لقد دلت كافة الدراسات على أن كمية المعزز التي يتم إعطاؤها بعد حدوث السلوك تؤدي إلى تكراره بغض النظر عن كميتها وحجمها الفيزيائي، وذلك اعتماداً على الطريقة التي يتم من خلالها تقديم كمية التعزيز، فمثلاً إن تقديم نفس كمية المثير المعزز ولكن على شكل أجزاء قد يكون له فاعلية أكثر في حدوث السلوك بدلاً من تقديمه دفعة واحدة (تقسيم دينار إلى قروش).

لذا يجب الانتباه إلى هذا الشرط أثناء القيام بعملية التعلم للأفراد حيث يجب تزويد المتعلمين بمعززات ذات مقادير وأشكال تناسب الأنماط السلوكية المرغوب في تقويتها.

2- الفترة الزمنية:

ويقصد بها هنا الفاصل الزمني بين تقديم المثير التعزيزي وظهور السلوك، حيث دلت معظم الدراسات على أنه كلما طالت الفترة الزمنية بين تقديم المعزز وظهور السلوك أدى ذلك إلى انخفاض في مستوى أداء السلوك وقد أسفرت كافة الدراسات التي أجريت لتحديد الفاصل الزمني الأنسب بين السلوك والتعزيز إلى أن المثير المعزز يستطيع الإبقاء والاحتفاظ بخصائصه التعزيزية إذا لم تزد الفترة الفاصلة بينه وبين السلوك عن (30 ثانية)، لذا على المعلم أن يقوم بتقديم المعزز بشكل سريع عند قيام المتعلم بالسلوك التعليمي المرغوب فيه.

3- تكرار التعزيز:

إن تقديم التعزيز بشكل متكرر بعد قيام العضوية بالسلوك المرغوب أمر هام في استمرارية ذلك السلوك سواء كان ذلك التكرار للتعزيز مستمراً أو متقطعاً.

وتشير وقائع الحيلة اليومية إلى أن أغلب أنواع التعزيز هو التعزيز المتقطع أو الجزئي، حيث أن الإنسان لا يتلقى تعزيزاً على كل استجاباته حتى وإن تشابهت تلك الاستجابات في كل مرة، فالصيد (مثلاً) لا يحصل على السمك (تعزيز) في كل مرة يلقي فيها بشبাকে في البحر.

ولقد دلت الدراسات التي قام بها سكينر (Skinner)، 1957 بأن السلوك (الاستجابات المرغوبة) يتحسن مستوي الأداء فيه، كلما كان المتعلم (العضوية) غير قادر على التنبؤ بأي الاستجابات التي سوف يتم تعزيزها، لذا فهو يستمر في الأداء حتى يحصل على التعزيز لأي استجابة من الاستجابات الصحيحة. وهنا لا بد من توضيح جداول التعزيز التي اقترحها سكينر.

جداول التعزيز،

لقد حاول سكينر في تجاربه معالجة عملية التعزيز كمتغير مستقل يدخله في التجربة ليرى أثره على المتغيرات التابعة وأهمها السلوك التعليمي. وكذلك فقد حاول تحديد أكثر الإجراءات التعزيزية فاعليةً في تغيير السلوك ومضى قدرة الاستجابات المتعلمة على مقاومة ظاهرة الإنطفاء أو الخو. وقد توصل إلى ما يسمى بجداول التعزيز والتي تتضمن بالإضافة إلى التعزيز المستمر أو المتواصل «تقديم تعزيز فوري بعد كل استجابة صحيحة تصدر عن العضوية» ما يسمى بالتعزيز المتقطع أو الجزئي (Intermittent Reinforcement)، حيث يتم تعزيز بعض الاستجابات الصحيحة دون غيرها.

وتصنف الإجراءات التعزيزية في هذا النوع (المتقطع) في بعدين رئيسين هما:

أ- النسبي Ratio.

ب- الزمني Interval.

وقد يكون التعزيز في البعدين السابقين أما ثابتاً أو متغيراً، وعليه يمكن أن يصبح جدول التعزيز على النحو التالي:

أ- تعزيز نسبي ثابت.

ب- تعزيز نسبي متغير.

ج- تعزيز زمني ثابت.

ب- تعزيز زمني متغير.

وفيما يلي توضيح لتلك الأنواع من جداول التعزيز:-

أ- تعزيز نسبي ثابت، Fixed - Ratio

يتم التعزيز في هذا النوع من الجداول بعد أن يقوم الفرد بعدد ثابت من الاستجابات الصحيحة، كان يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة الأولى والخامسة والعاشر والخامسة عشرة، وهكذا.

ويمكن تطبيق هذا النوع من الجداول في عملية التدريس بحيث يقوم المعلم فقط بتعزيز الطالب عندما يجيب على ثلاثة أسئلة حسابية، ثم ستة أسئلة حسابية، وهكذا. عدا أنه يمكن للمعلم أن يحدد بين عدد مرات التعزيز بهدف تخفيض نسبة الاستجابات المعززة للوصول في نهاية المطاف إلى الاحتفاظ بالسلوك المرغوب فيه دون تقديم التعزيز.

إن هذا النوع من الجداول يتميز بارتفاع معدل الاستجابات ومقاومة كبيرة للإطفاء لكنه يعاني من سلبية وهي أن الاستجابة تأخذ نمطاً معيناً عندما يدرك الفرد متى يتم تقديم التعزيز، بحيث يتباطأ معدل أداء الاستجابة بعد تقديم التعزيز مباشرة، ثم يأخذ بالتسارع لدى اقتراب الاستجابة التي سوف تعزز.

ب- تعزيز نسبي متغير،

إن الطريقة المتغيرة التي يُقدم فيها التعزيز عجلت المشكلة التي يعاني منها الجدول النسبي الثابت، بحيث أن هذا الجدول لا يعطي الفرصة للعضوية كي يتنبأ بالوقت المحدد لتقديم المعزز، لذا فهو يبقى في حالة نشاط دائم.

ويتم التعزيز في هذا الجدول حسب متوسط معين من الاستجابات كأن يكون عشر استجابات مثلاً ويتم تعزيز أية استجابة تتراوح بين الاستجابة الأولى والعاشر شريطة أن يكون حاصل تقسيم الاستجابات الكلية على الاستجابات

المعززة مسلوياً لهذا للتوسط.

ولعل أفضل مثل على هذا النوع من الجداول هو تعزيز السلوك الإرادي للطلاب الذين يرفعون أصابعهم للإجابة على سؤال يطرحه للمعلم حيث أن اختيار المعلم للطالب (معزز) يعزز السلوك الإرادي للطالب وينفعه للاستمرار برفع أصبعه بشكل مستمر ودومي بغض النظر عن إمكانية الطلب منه لإجابة السؤال في المرات اللاحقة.

ويتميز هذا النوع من الجداول في أنه يمنح الاستجابات المتعلمة قدرة كبيرة على مقاومة الخو أو الإطفاء إلا أنه قد يُدخل الطالب في حالة من القلق والتوتر والإحباط في حال عدم حصوله على التعزيز.

ج- تعزيز زمني ثابت،

ويتضح من مسمى هذا النوع من الجداول في أن التعزيز يتم تقديمه على فترات زمنية محددة (كل دقيقتين/ كل ساعة/ ..) إلا أنه يعاني من نفس مشكلة الجدول النسبي الثابت وهي قدرة الفرد على التنبؤ بوقت التعزيز القادم والذي يدفعه إلى التباطؤ في أداء السلوك بعد تقديم التعزيز مباشرة وتسارعه قبل حدوث التعزيز اللاحق بفترة قصيرة، فالطالب الذي يعرف أن المعلم يعطي امتحاناً كل يوم أربعاء من كل أسبوع فإنه لن يدرس بجهد إلا قبل يوم الأربعاء بيوم أو يومين على الأكثر، أو حتى قبيل وقت الامتحان بقليل.

د- تعزيز زمني متغير،

يتميز الأداء في هذا الإجراء التعزيزي بالاستقرار والانتظام والاستمرار في الأداء وذلك لعدم قدرة الفرد على التنبؤ بالوقت المحدد لتقديم التعزيز.

«يتم التعزيز في هذا الجدول حسب فترات زمنية متفاوتة تفصل بين كل تعزيزين متتالين بغض النظر عن عدد الاستجابات التي تصدر عن العضوية أثناء تلك الفترات» ولكن يجب أن ترتبط هذه الفترات بمتوسط زمني محدد يعتمده مقدم التعزيز (المعلم)، بحيث يكون حاصل تقسيم طول الفترة الزمنية الكلية للإشراط

على متوسط الفترة الزمنية المحلقة، مساوياً لعدد مرات التعزيز الواجب أدائها أثناء عملية الإشراف». (نشواتي، 1984، 350).

إن أفضل مثال على هذا النوع هو الامتحانات الأسبوعية المفاجئة أو الشهرية المفاجئة حيث يستمر الطالب بالدراسة والمتابعة تحسباً لأي امتحان قد يعقده المعلم خلال الأسبوع أو الشهر.

(وإذا حاولنا تحديد أفضل الإجراءات التعزيزية من حيث معدل الاستجابة، واستقرارها ومقاومتها للمحو، يمكن القول في ضوء نتائج الدراسات المتوافرة، بأن التعزيز المتقطع أفضل من التعزيز المستمر، وأن التعزيز النسبي أفضل من التعزيز الزمني، وأن التعزيز المتغير أفضل من التعزيز الثابت. ولكن يجب الانتباه إلى أن لبعض الإجراءات التعزيزية آثاراً انفعالية جانبية، فالتعزيز المتغير سواء كان نسبياً أو زمنياً قد يؤدي في بعض الظروف إلى حالة من التوتر والقلق والإحباط، لذا يجب استخدام مثل هذه الإجراءات على نحو حذر، وخاصة في الأوضاع التعليمية المدرسية) (نشواتي، 1984، 351).

أنواع المعززات:

هناك أنواع كثيرة ومتنوعة يمكن للمعلم استخدامها في غرفة الصف وخارجه، ويمكن حصر هذه الأنواع في:

1- المعززات الغذائية:

وهي ذات أثر بالغ في السلوك كونها ترتبط بالحالة الفسيولوجية والغريزية للفرد، وتشتمل على كافة أنواع الأغذية والأشربة المفضلة لدى الفرد ويمكن استخدامها عادة في بداية برامج التدريب والتعليم والعلاج خاصة إذا وجد أن المعززات الأخرى ليست ذات أثر كبير على السلوك المستهدف، وكذلك يمكن إقرانها بمعززات أخرى (اجتماعية، كالابتسام مثلاً) بهدف التخلص منها بسرعة عند بله العضوية بلقاء السلوك.

ويتم تقديم المعززات الغذائية بتنوع وبكميات قليلة حتى لا يصل الفرد إلى حالة من الإشباع والتي فيها يفقد المعزز قيمته التعزيزية.

2- المعززات المادية:

وتشتمل على كافة الأشياء المادية التي يحبها الفرد كالألعاب والقصص والصور، وغيرها. ورغم فعاليتها فإنها يعتبرها البعض كالرشوة، حيث تُعوّد الفرد على أن لا يسلك إلا مقابل شيء ما.

3- المعززات الاجتماعية:

وتشتمل على السلوكات التي ترتبط بالنواحي الاجتماعية كالاتسام والتقبيل وإشعار الفرد بالحب، وإعطاء الفرد قيمة أو أهمية. وتتميز بأنها مشيرات طبيعية، ولا تؤدي مع تكرار استخدامها إلى الإشباع، ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة.

4- المعززات الرمزية (معززات قابلة للاستبدال):

وهي عبارة عن رموز معينة كالنقاط والنجوم أو الكوبونات التي يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك التعليمي المطلوب ويتم استبدالها فيما بعد بمعززات أخرى، حسبما خطط المعلم سابقاً.

5- المعززات النشاطية:

وهي عبارة عن نشاطات معينة يحبها الفرد، ويسمح له بممارستها في حال تأديته للسلوك التعليمي المطلوب، فمثلاً يسمح للطفل بمشاهدة التلفزيون بعد تأديته للواجب المدرسي.

وتشتمل هذه المعززات على الألعاب الرياضية، والرحلات، والزيارات والتي تتميز بأنها أكثر قبولاً من المعززات الأخرى كالغذائية والمادية، لأن الإشباع يحدث فيها عند ممارسة النشاط، وهي تركز أيضاً على قانون الجلبة (الشيء الجديد) حيث يندفع الفرد لممارسة كل ما هو جديد.

وختامه، فإن التعزيز يلعب دوراً فاعلاً في عملية التعلم خاصة إذا ما تم

استخدامه بطريقة علمية مخطط لها مسبقاً وكما أن لكل شيء وجهان سلبي وإيجابي، فإن للتعزيز وجه سلبي، ويمكن لنا حصر سلبات التعزيز في النقاط التالية:

- 1- خلق جو من القلق والتوتر والإحباط لدى الطلاب وذلك لانتظارهم للتعزيز وحرمانهم منه أحياناً.
- 2- خلق جو تنافسي مبالغ فيه قد يؤدي إلى العداوة والشجار.
- 3- التصاق السلوك بالتعزيز، بحيث أن السلوك لا يظهر إلا إذا تم التعزيز.
- 4- المبالغة في تقديم المعززات والذي يؤدي إلى الإشباع وفقدان المعزز لقيمتها.
- 5- تعميم نوع محدد من التعزيز مما يؤدي إلى ملل الفرد منه، كاستخدام المعزز اللفظي (أحسن) دائماً.
- 6- عدم دراسة واقع السلوك وكمية التعزيز المعطاة ونوعه.

خامساً: النظريات المعرفية:

1- نظرية بياجيه في التعلم:

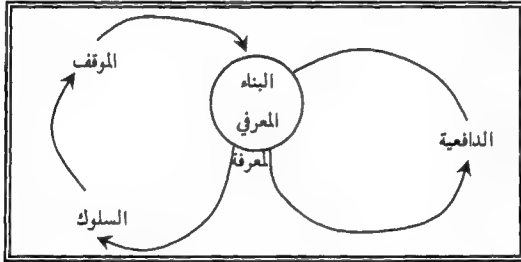
تنسب هذه النظرية إلى العالم السويسري المعاصر جان بياجيه 1896م، والذي بدأ نشاطه عام 1920م، في معمله في جامعة جنيف والذي ركز اهتمامه في أبحاثه على دراسة النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الفرد السوي خلال انتقاله في المراحل النمائية المختلفة مبتدأً بمرحلة الطفولة منتهياً بمرحلة الرشد.

ولقد بدأ بياجيه دراساته النفسية معتمداً على تخصصه الأول وهو علم الأحياء حيث طبق قوانين العلوم الطبيعية على الإنسان، وكذلك فقد كان متأثراً بالفلسفة وخاصة فلسفة المعرفة مما دفعه أيضاً إلى التركيز على تفسير كيفية حدوث المعرفة وما علاقتها بالعقل الإنساني، عدا أنه قد تأثر متأثراً بالغاً بعمله المبكر في تنمية اختبارات الذكاء عندما عمل لفترة في مختبر (بينيه) في باريس، ومارس وطبق اختبارات الذكاء على الأطفال.

ولقد اجتمعت الأسباب السابقة لتدفع بإيجيه ليدرس العمليات العقلية وكيف يتكون السلوك المعرفي، وما هي طبيعة الوظائف العقلية، وبشكل إجمالي فقد درس ما يسمى بالتطور العقلي عند الفرد

أولاً، طرق التطور المعرفي

إن أساس التطور العقلي في النظرية المعرفية هو تغير التراكيب المعرفية نتيجة لعملية التمثيل والتأقلم وذلك عندما يتعرض الفرد لخبرة جديدة ويحتاج إلى دمجها في بنائه المعرفي حيث يحدث لديه اختلال في التوازن العقلي فيلجأ إلى استخدام إحدى العمليتين السابقتين (التمثيل والتأقلم) ليعيد التوازن لبنائه المعرفي. ولقد وضع المعرفيون نموذجاً يوضح كيفية تطور البناء المعرفي وعلاقته بالدافعية والسلوك المعرفي وطبيعة الموقف وأثر التغذية الراجعة وذلك النموذج عبارة عن تمثيل تخطيطي للعملية التي عن طريقها يحدث السلوك، وأن هذا النموذج لا يتضمن المعرفة فحسب بل يتضمن الدافعية كعملية نفسية أخرى تتدخل بين الموقف والسلوك



يمثل الشكل السابق نموذجاً للسلوك الموجه نحو الهدف كما تراه وجهة النظر المعرفية، حيث يقصد بالمعرفة التمثيل العقلي للمواقف عند الفرد إما البناء المعرفي:

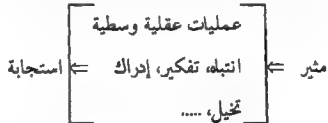
فهو نظام منظم للتحويلات العقلية أو مجموعة من القواعد لتحديد المعلومات. أما الموقف: فيشير إلى بيئة الفرد ومركزه فيها، فهو يتضمن البيئة التي يحس فيها الفرد مباشرة من خلال إحسنى الحواس أو أكثر والبيئة التي يمكن أن يفكر فيها دون أن يدركها مباشرة.

أما السلوك: فهو كل نشاط ظاهر يقوم به الفرد وموجه نحو هدف من نوع ما، أنه لا يتضمن النشاط الحركي العام فقط ولكن النشاطات مثل الكلام والنظر أيضاً. وتشير الدافعية إلى حقيقة أن الفرد يحاول تحقيق أهداف معينة من خلال سلوكه أو أنه يسلك لتحقيق أهداف معينة.

وحسب رأيي المعرفيين فإن النمو العقلي هو عبارة عن اكتساب أنماط هرمية مترابطة ومعقدة أو مجردة قوامها المعاني والاتجاهات والدوافع والمهارات، إن التعلم الجديد يجب أن يكون متفقاً مع المستوى الحالي للتطور المعرفي عند المتعلم، حيث أن التعلم السابق قد تولدت عنه أبنية معرفية سيرتبط التعلم الجديد بها ويتأثر بها إلى حد كبير.

إن عملية ربط التعلم الحاضر بالماضي والخروج من ذلك بتعلم متكامل، وربط المداخلات الحسية الحالية مع الأبنية المعرفية الموجودة سابقاً والمناسبة بها على أساس من التطابق أو التشابه أو الاختلاف يؤدي إلى تطوير أبنية إدراكية ومفاهيمية عامة.

ويصر المعرفيون على أن المتعلم يقوم بعمليات الفهم والإدراك والمحاكمة العقلية بشكل شعوري وواعي وقصدي، حيث أن العمليات العقلية على اختلافها (إدراك، تخيل، انتباه، تفكير، تحليل)، تتوسط بين ظهور المثير وصدور الاستجابة، حيث يطلق المعرفيون أحياناً على تلك العمليات اسم العمليات العقلية الوسيطة.



"إن البناء المعرفي عند الفرد يتألف من منظومة من المجموعات أو الفئات الإدراكية (مخلوقات، رجال، أولاد، بنات) ومن مفاهيم مجردة مثل (الزوجة، الجمع، الاعتماد على الآخرين، الصنق)، ومن احتمالات أو توقعات ذاتية (الناس بشكل عام ودودين، أن المستقبل غير مؤكد، إن الاجتهاد والمثابرة يقودان إلى النجاح)، وبذا فإن المعلومات الجديدة يتم بناء على ذلك معالجتها وترتيبها". (توق، عدس 189).

ولقد حدد بياجيه مجموعة عوامل تحدد معدل التعلم والتطور في نطق مراحل النمو المعرفي، وتلك العوامل هي:

1- النضج: وهو حدوث النمو بأبعاده تلقائياً بغض النظر عن الظروف البيئية التي قد تساعد في حدوثه، وأن العوامل البيئية تؤثر في النمو المعرفي للطفل فقط عندما يكون الطفل مستعداً (ناضجاً بيولوجياً).

2- الخبرة (النشاط): يحدث التطور العقلي المعرفي من خلال التفاعل النشط الذي يحدث بين الطفل والبيئة بما يتناسب ونضجه البيولوجي وبالقدر الذي يكون فيه التفاعل ذا معنى له، إن الخبرة تساهم في فهم الطفل للعالم حوله.

3- البيئة (على اختلاف أبعادها): إن توفر البيئة المناسبة للتطور العقلي والغنية بالمؤثرات المعرفية والمعلومات تدفع بالطفل إلى النضج المعرفي نتيجة للتفاعل معها، سواء كانت بيئة اجتماعية أو مادية.

4- التوازن: يحدث النمو المعرفي في التعلم عندما يواجه الطفل موقفاً جديداً يؤدي إلى اختلال التوازن العقلي نتيجة لمحاولته للتوفيق بين ما لديه من مقدرات واستراتيجيات وما يتطلبه الموقف الجديد المواجه، وهذا يجبر الطفل على تطوير ما لديه من بني معرفية وإعادة تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستجدة عليه.

ثانياً: العمليات المعرفية الأساسية

عندما وضع بياجيه فرضيات نظريته نظر إلى النمو المعرفي (النمو العقلي) من منظورين اثنين هما:

أ- البنية العقلية (البناء المعرفي): والذي يشير إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، وهي عبارة عن خصائص منظمة للذكاء وتتغير مع النمو العمري وتتطور من خلال التفاعل مع البيئة.

ب- الوظائف العقلية: والتي تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، وهي خصائص علمة للنشاط العقلي وتمثل ماهية الذكاء وهي ثابتة لا تتغير عند الإنسان فهي موروثه.

وهناك وظيفتان عقليتان أساسيتان ثابتتان ولا تتغيران بتغير العمر، وهما أساس ترتيب المعلومات في البناء المعرفي وهما:

1- التنظيم (Organization): وتعني نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، ويظهر التنظيم في تعلم الرياضيات، حيث يسبق تعلم الرياضيات القراءة والكتابة وفهم معطيات البيئة.

2- التكيف (Adaptation): وتعني نزعة الفرد إلى التلائم والتألف مع البيئة التي يعيش فيها فالطالب الجديد يبقى في حالة عدم إتران حتى يتكيف مع متغيرات صفه الجديد ويحدث التكيف عند الفرد من خلال عمليتين أساسيتين أيضاً هما: - التمثيل (Assimilation): وتعني نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من العالم الخارجي في بنائه العقلي أو التركيب الموجود لديه، كأن يغير الفرد من صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه، بمعنى تغيير ودمج المثيرات البيئية (الخبرات الجديدة) بما يتناسب مع البناء المعرفي عند الفرد

- الاستيعاب (Accommodation): ويعني نزعة الفرد لأن يغير استجاباته لتلائم مع البيئة المحيطة به، كأن يغير الفرد من تراكيبه المعرفية العقلية ليوافق متطلبات البيئة، بمعنى إحداث تغيير أو تعديل في البناء المعرفي بما يتناسب مع المثيرات الخارجية.

مثال توضيحي:

طفل صغير يسير مع أبيه في مزرعة وفجأة يرى بقرة، علماً بأنه لم ير بقرة من قبل، فينجذب إليها ويحاول مقارنتها بالخططات العقلية السابقة لديه- يصبح في

حالة اضطراب- حيث يتوصل إلى أحد الصور الذهنية لديه وهي صورة الكلب فيعتبر البقرة كلباً كبيراً، ويصحح: (أنظر يا أبي كلب كبير)، وعليه فقد تغير المثير (البيئة الخارجية) ليتلائم مع البناء المعرفي، وحينها تسمى هذه العملية بالتمثيل.

ولكن والده يخبره بأن هذه بقرة وليست كلباً كبيراً، وعليه فإنه يقوم بتعديل البيئة الداخلية (البناء المعرفي) بما يتناسب مع البيئة الخارجية، وهنا تسمى هذه العملية بالاستيعاب.

وتجدر الإشارة إلى أنه:

في عملية التمثيل فإن البناء العقلي ثابت، والمثيرات الخارجية متغيرة، وكذلك فإن الفرد يفقد قدرته على التمييز في حالة التفكير بهذا الأسلوب أما في عملية الاستيعاب: فإن البناء العقلي متغير، والمثيرات الخارجية ثابتة، وكذلك فإن الفرد يفقد قدرته على التعميم في حالة التفكير بهذا الأسلوب. وعليه يجب إحداث التوازن بين الحالتين، وقد رأى بياجيه إن النسبة بين هاتين الحالتين ثابتة عند الفرد العادي بغض النظر عن المرحلة، ومن هنا تبرز أهمية فكرة التوازن (Equilibration). عند بياجيه في نمو الذكاء وكعامل أساسي في النمو المعرفي حيث ينظر إلى الذكاء على أساس أنه نوع من أنواع التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، بمعنى أن تحقيق الاتزان المتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان هو الوظيفة الأساسية للذكاء وكذلك فهو يعتبر الذكاء قدرة موروثية يصعب قياسها.

ووفقاً لنظرية بياجيه فإن البناء العقلي المعقد يتطور ويبدأ بفعل بسيط يستطيع الفرد القيام به يدعى (السكيما Schema) ففعل المص (سكيما) يتطور مع النمو إلى (سكيما) الإمساك، ثم يتطوران معاً إلى (سكيما) أكثر تعقيداً وهي التفحص للشئ الممسوك، وكذلك فكل المفاهيم البيئية المعقدة يمكن تفسيرها بنفس الفكرة والأسلوب.

وعوداً إلى التوازن (الاتزان) كعامل أساسي للنمو، حيث يعتبر بياجيه أن

البنى المعرفية عبارة عن أنظمة تسمح بالتوازن، وذلك لكون التطور يحدث من خلال هذا المفهوم عندما يشعر الفرد بعدم الكفاية في بنائه المعرفي لحل مشكلة ما في الوقت الحاضر، فيصبح الفرد في حالة عدم إتران، وعليه فهو يسعى لتحقيق مستوى جديد من التوازن.

ويشتمل التوازن على أسباب النمو الثلاثة سابقة الذكر (النضج، الخبرة، البيئة)، حيث يضمن التوازن الطريقة الأنسب ليتم التفاعل بينها وذلك عن طريق النشاط الداخلي للطفل، حيث يلجأ إلى أسلوب التأقلم للتراكيب المعرفية.

ولا ننسى أن عملية عدم التوازن تفترض مسبقاً النوع الصحيح من النشاط التكيفي من قبل الطفل، وكذلك فهي تفترض مسبقاً النوع الجيد للموقف البيئي.

وفي كل مرة يحل فيها الطفل مسألة تطويرية ما، فإنه يفتح الباب أمام مجموعة من المسائل الجديدة التي لم تكن ممكنة من قبل.

إن نظرية بياجيه للتوازن تحاول إظهار كيف أن نشاط الطفل في المرحلة السابقة يؤدي إلى بناء جديد في المرحلة اللاحقة، وعليه فإن مفهوم التوازن يعد جسراً يربط بين نموذج السلوك المعرفي ووصف النمو المعرفي.

ثالثاً، مراحل التطور العقلي عند بياجيه

هناك أربعة اعتبارات أساسية ذكرها بياجيه يجب الانتباه إليها عند الحديث عن مراحل التطور العقلي وهي:

- 1- تتألف كل مرحلة من المراحل الأربعة من فترة تشكل (Formation) وفترة تحصيل (Attainment) تتميز فترة التحصيل بالتنظيم المضطرب للعمليات العقلية في المرحلة المعينة، كما تكون نقطة الإنطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها.
- 2- كل مرحلة من المراحل تتكون في نفس الوقت من فترة تحصيل لتلك المرحلة ونقطة البداية للمرحلة التي تليها، وبهذا نرى أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل أنها متداخلة تداخلاً عضوياً.
- 3- إن ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير، إلا أن سن تحصيل المرحلة

يتغير إلى حد ما حسب تأثير الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية والثقافية، وهذا يعني أن السنوات التي وضعها بياجيه لتحديد الفترات لا تشكل حدوداً جامدة غير قابلة للتغير.

4- يسير الاضطراب من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة حسب قانون يشبه قانون التكامل، بمعنى أن الأبنية السابقة تصبح جزءاً لا يتجزأ من الأبنية اللاحقة، أي أن المراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها وحول هذه النقطة نشأ خلاف عتدم بين بياجيه وبرونر). (علس ، توق ، 99).

وفما يلي شرح لتلك المراحل الأربعة مع ذكر خصائص كل مرحلة على شكل نقاط:

أ- مرحلة التفكير الحس- حركي (Sensorimotor Stage)،

سميت هذه المرحلة بهذا الاسم نتيجة لاعتقاد بياجيه بأن التفاعل القائم بين النشاط الحركي والإدراك هو الأساس الذي يقوم عليه تفكير الأطفال خلاله، وهي فترة تمتد منذ الولادة وحتى نهاية الستين الأوليتين من حية الطفل.

ويستطيع الطفل إدراك الأشياء التالية في هذه المرحلة:

- 1- يدرك أجزاء الجسم وتظهر لديه الحركات العشوائية والحركات الانعكاسية.
- 2- يدرك ظاهرة ثبات (بقاء) الأشياء، ومعناها: القدرة على إدراك أن الأشياء تبقى موجودة بالرغم من اختفائها عن مجال الإدراك (إخفاء اللعبة تحت السرير، يدرك الطفل أنها موجودة حتى وإن كان لا يبصرها).

3- التمييز بين الوسيلة والغاية.

4- إعادة الاستجابات السارة (اللعب).

5- حب الاستكشاف والفضول.

6- تبدأ عملية اكتساب اللغة حيث يتعرف على الأشياء باستخدام اللغة بدلاً من

أن يقوم بالسلوك الحركي للتعرف عليها.

7- تطور السلوك الاستلحي، حيث يلجأ الطفل إليه كحل لمشكلة عدم وصوله لشيء على وسادة، مثلاً، ويبدأ بسحب الوسادة لأقرب نقطة إليه، حيث يبدو متأكدًا أنه يستطيع تحريك الجسم بتحريك جسم آخر، وهذا يوضح تزايد فهم الطفل للعلاقات السببية بين الأشياء.

8- يتطور لدى الطفل مفهوم الوعي بالذات (تحديد جسم الطفل منفصلاً عن البيئة الخارجية)، ويسميه بيلجيه (الذكاء العملي)، والذي ينتج عن مفهوم الثورة الكوبرنيكوسية.

9- في بداية المرحلة لا يكون لدى الطفل القدرة على إدراك مفهوم المكان، وقبل نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل بفهم هذا المفهوم بشكل يكفي للقيام بالتحويلات اللازمة.

ب- مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Stage):

سميت هذه المرحلة بهذا الاسم لعدم امتلاك الطفل القدرة على إجراء العمليات بشكلها المنطقي وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية إلى السنة السابعة ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين (طورين):

1- طور ما قبل المفاهيم (2-4 سنوات) وفي هذا الطور يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كال حجم، كما أن المتناقضات لا توزع الطفل (كطفو جسم كبير وغرق جسم صغير، العلاقة بين الحجم والوزن).

2- الطور الحدسي (4-7 سنوات) يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأصعب حدساً أي بدون قاعدة يعرفها، كما لا يهتم اهتماماً واضحاً بما يفعله، وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي التلريجي بثبات الخصائص. وتتميز هذه المرحلة بشكل عام بالخصائص التالية وهي:

1- اللعب الإيهامي (الركوب على العصا كالحصان).

- 2- استخدام اللغة بشكل مقبول وواضح.
- 3- ظاهرة التمرکز حول الذات، وتعني عدم قدرة الطفل على إدراك وجهات نظر الآخرين.
- 4- لا يدرك الطفل مفهوم المقلوبة (المعكوسة)، أي أنه إذا عكس الشيء لا يستطيع الطفل وصفه في الوضع الثاني من خياله.
- 5- تظهر لدى الطفل ما يسمى بالوظيفة الإشارية، وهو القدرة على التمييز ما بين المشير والمشار إليه، وذلك بفهم عدم التشابه بينهما، مما يوضح تطور الطفل في التمييز بين خصائص الأشياء، وتطور الرموز لديه (المادية، واللفظية) حيث يبدأ بإعطاء الأشياء رموز لفظية سمعها أو استنتجها- بغض النظر عن صحتها- وهذا يدل على التراکيب المعرفية لديه.
- 6- يظهر في هذه المرحلة أسلوب التفكير البدیهی- كما يسهه بياجيه- حيث يمتلك الطفل بعض البديهيات دون التفكير بها مما يقوده إلى نتائج خاطئة، فهو لا يستطيع فهم مفهوم الكمية، مثلاً، فقد نأخذ نفس الكمية من الماء ونوزعها في قوارير مختلفة فيجيب الطفل، أن الكميات غير متساوية، وسبب ذلك أن الطفل يركز انتباهه على جانب واحد من الموقف الذي يستجيب إليه.
- 7- لا يدرك ثبات العدد أي أن العدد نفسه لا يتغير في حال اختلاف مكانه في علبة أو على الأرض، وعادة لا يلجأ الطفل إلى العدد وإنما يجب اعتماداً على الإدراك البصري.
- 8- لا يدرك ثبات الوزن والحجم (الوزن نفسه مع تغير شكله).
- 9- لا يدرك ثبات المساحة.
- 10- لا يدرك ثبات المفاهيم، أي لا يدرك أن المفاهيم تبقى ثابتة بالرغم من التغيرات الثانوية التي تطرأ عليها.
- 11- الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.
- 12- يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

ج- مرحلة العمليات المادية Concrete Operational Stage

وتتد من (7-12 سنة)، حيث يبدأ الطفل يمر بمراحل العمليات المادية والعملية في رأي بياجيه: (هي عمل عقلي يناسب نمطاً خاصاً من التركيب المعرفي) وفي هذه المرحلة نتعامل مع الأطفال الذين يستجيبون لمشكلة بقاء المادة.

وتتميز هذه المرحلة بالميزات التالية:

1- يصبح لدى الأطفال القدرة على التفكير في أكثر من بعد كالطول والعرض معاً وهذا ما ندعوه بالتوازنات العقلية للسلوك كاللزوج والفصل وتظهر لديه القدرة على التصنيف في أكثر من بعد

2- إن أهم ما يميز هذه المرحلة ظهور القدرة لدى الطفل على قلب العمليات العقلية حيث أنها صفة من صفات التفكير العملي، وتظهر غالباً في مفاهيم بقاء المادة وفي شمول النوع، والقدرة على عكس العمليات العقلية قريبة جداً من مفهوم اللامركزية في المرحلة السابقة.

3- في نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل يدرك مفهوم الانتقال، الذي يطبق على عدد من الأشياء المادية، وهو نوع أساسي من التفكير كبدائية لأي استقصاء علمي فمثلاً: (أ) $b > c$ $c < a$ (ج).

4- يتدرج الطفل ببطء في تكوين مفهوم الزمن (يتكون في حدود التاسعة) ويصبح قلداً على إدراك أن الزيادة في الأعمار يقابلها نقص في أعيد الميلاد المقبلة، وأن العمر يوازي عدد السنوات السابقة.

5- يفشل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية.

6- تظهر لديه عدة صعوبات أهمها:

- ضعف قدرته على الاستدلال اللفظي.

- ضعف قدرته على اكتشاف المغالطات المنطقية.

- عجزه أمام الفروض التي تغاير الواقع.

د- مرحلة التفكير المجرد (Formal Operational Stage):

وتبدأ من سن (12) وليس لها حد أعلى إلا أنها تتمركز غالباً من (12-18) سنة تقريباً، وفيها يستخدم الفرد كل العمليات التي تطورت في المراحل السابقة، ويطورها أو يدمجها معاً بهدف إجراء عمليات مادية مجردة، تساعده على التصور بعيداً عن خبرته الحقيقية، فمثلاً، يصبح الفرد قادراً على وصف الأشياء بتفاصيلها، وكذلك يستطيع الربط بين العلاقات المتنوعة، وبناء افتراضات ومحاولة التحقق منها.

وتتميز هذه المرحلة بأنها أكثر المراحل تعقيداً من ناحية النمو المعرفي، ولا يرتبط النمو بأشكال معينة من السلوك.

"ويتصف الاتزان في هذه المرحلة بأربعة مزايا اجتماعية مهمة تصف التنظيم الذاتي العالي الدرجة للفكر الإنساني وهي:

1- يصبح العالم الاجتماعي موحداً ذا قوانين وتنظيمات وقواعد وتقسيمات ووظائف.

2- يتلاشى التمرکز حول الذات وينطلق الفرد نحو الشعور بالتكامل الاجتماعي.

3- يعتمد تطور الشخصية على تغير العقائد عن طريق الاتصال الذاتي.

4- يحل معنى المساواة محل الخضوع لسلوك الكبار.

وتشكل هذه الخصائص أسس النمو الخلقي والاجتماعي للفرد في هذه المرحلة من العمر." (توق، علس، 102).

ومن أهم خصائص هذه المرحلة هي:

1- يقل اعتماده على معالجة الأشياء المادية وذلك لقناعته بأن الطرق والوسائل الخاصة بمعالجة المفاهيم في المرحلة السابقة لا تعطي فهماً كاملاً أو شاملاً للمشكلات.

2- يصل إلى مرحلة متطورة وعالية من التوازن نظراً لاتزان عمليتي التمثيل والاستيعاب.

3- تظهر لديه القدرة على تخيل الاحتمالات المفترضة لحل مشكلة ما، ويستطيع

استنتاج واشتقاق تفسيرات محتملة جديدة لمشكلة ما.

4- يبدأ يفكر بأسلوب مجرد حيث يركز على العلاقات بين الأشياء وليس على المحتوى ويقل اعتماده على الحقائق والأشياء المادية ويبدأ يفكر بما وراء الحاضر ويبدأ يبني نظرياته حول كل شيء.

5- تظهر قدرته على التفكير العلمي، حيث أن قدرته على عكس الأفكار، أي التفكير فيها ونقلها منطقياً، تساعده على الخوض في الإمكانية دون أن يفقد الواقع عن طريق وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووضعها بأشكال منطقية.

6- يبدأ الفرد بالانتقال من التمرکز حول الذات إلى التفكير بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة، وذلك نتيجة للتنشئة الاجتماعية والموضوعية في التفكير.

وقد لخص توك عدس مراحل بياجيه في النمو المعرفي على شكل جدول مختصر، وفيما يلي عرض لذلك الجدول:

مراحل بياجيه في النمو المعرفي

المرحلة	السنوات بالقريب	الخصائص
1- الحس - حركية	الولادة - 2	يميز الحسّين نفسه عن باقي الموضوعات، ويصبح تدريجياً على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة، وبالتالي يصبح قادراً على التعرف وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول، (هز الخرخيشة يصدر صوتاً) وتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم تر.
2- ما قبل العمليات	2 - 7 سنوات	يستخدم اللغة، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات، لا يزال متركزاً حول الذات، فالعالم يدور حوله، ولا يستطيع تصور وجهة

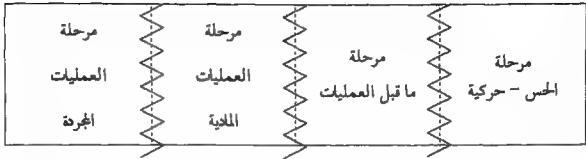
		نظر الآخرين، يصنف الموضوعات بناء على بعد واحد وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ
3- العمليات الملاية	7-12 سنة	يصبح قادراً على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي، العدد (6 سنوات، الكتلة (7 سنوات) الوزن (9 سنوات) يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد ويفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب).
4- العمليات المجردة	12 فما فوق	يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويعمل بناء على فرضيات يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الايديولوجية.

وفي ختام الحديث عن مراحل النمو عند بياجيه فلا بد من توضيح العلاقة بين تلك المراحل واتجاهات النمو، حيث يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1- الانحسار المتزايد لمفهوم الذاتية: إن مرور الطفل في المراحل الأربعة يفقده التمرکز حول الذات (الذاتية) ويكسبه الموضوعية التي تعني درجة ارتباط التركيب المعرفي بالواقع.

2- الاتجاه نحو التوازن في عملي التمثل والتأقلم.

3- الاستمرارية في التطور وعدم الانتقال المفاجئ من مرحلة إلى أخرى (التدرجية والتدخل في النمو) انظر الشكل التالي:



يتضح من الشكل بأن هناك خصائص تبدأ في الظهور في المرحلة التالية علماً بأن الطفل ما زال في المرحلة السابقة عمرية، وأن هناك مظاهر تتأخر في الظهور أحياناً علماً بأن المرحلة العمرية تتطلبها وعندما يكتسب الطفل تراكيب معرفية لبعض جوانب المرحلة ولا يكتسب الباقي، يوصف بأن لديه تباطؤ زمني كما سُمِّه بيلجيه وهو نوعان:

- أ- تباطؤ زمني أفقي: كان يكتسب الطفل حفظ الكمية قبل حفظ الوزن.
- ب- تباطؤ زمني عمودي: كان يفقد الذاتية على المستوى العام، ثم المادي ثم على مستوى التفكير المجرد.

إن المستويين السابقين يدلان على اختلاط مميزات المراحل الأربعة معاً ولهذا فإننا لا نستطيع بدقة تحديد بداية ونهاية كل مرحلة، وكذلك فإن افتراض المراحل هو بمحد ذاته فكرة مجردة.

وهنا لا بد من التذكير بأن الطفل يسير في المراحل الأربعة بتسلسل تام ومنظم، حيث تتحدد كل مرحلة بالاعتماد على المراحل التي سبقتها، ففي المرحلة الأولى تتطور الوظيفة الإشارية، ثم يصبح هيكل عمل الطفل ذاتياً في مرحلة ما قبل العمليات، ثم تلثم العمليات الداخلية في مرحلة العمليات الملائية، في بنى لها خاصية المقلوبة، إما بالنفي أو التبادلية، ويتم إيجاد هذين النمطين في فترة العمليات المجردة.

وكذلك فإن البنى المعرفية قد تكونت من هذين النمطين اللذين تطوراً في

فترة سابقة، إذ يتم اختزان المباني السابقة باللاحقة أي أن النظام الأعقد والأكثر تقدماً يحتوى على النظام الأبسط مع إمكانية حدوثه في مناسبات معينة، ولا يمكن استخدام تخمين للتفكير في أن واحد إذا كان كل منهما من مرحلة معينة.

نظرية برونر في التعلم :

يعتبر برونر من أشهر علماء التطور المعرفي العقلي الذين بحثوا في تعليم المفاهيم وتعلمها، ولقد حدد برونر ثلاث مراحل للتطور المعرفي وبحث في طرق تمثيل الفرد لخبراته داخلياً وطرق تخزين التمثيلات واسترجاعها، ويرى أن مسألة التنظير في مجال النمو المعرفي تستلزم الانتباه إلى ستة أمور هامة ألا وهي:

1- يتعلم الطفل أثناء النمو المعرفي فصل المثيرات عن الاستجابات، بحيث تغدو الاستجابات مستقلة تدريجياً عن مثيراتها، فالطفل الذي يقع في بداية نموه المعرفي تحت تأثير الضبط الشديد للمثير، يتعلم لدى تقدمه في السن الاستقلال عن هذا المثير.

2- يتوقف النمو المعرفي على تطوير عملية (تخزين) داخلية، ومنظومة معالجة المعلومات والتي تمكن الفرد من تمثيل العالم الواقعي، فما لم يتعلم الطفل تكوين نظام رمزي يمثل فيه عله الخارجي على نحو داخلي، فسيفشل في القيام بعملية وضع الفروض والتنبؤ بالتأثيرات المتوقعة لأن عملية تجاوز المعطيات والخبرات الحسية المباشرة والوصول إلى ما يترتب عليها من نتائج تستلزم تمثيلات عقلية للعالم الخارجي.

3- تتضمن عمليات النمو المعرفي قدرة متزايدة على مخاطبة الذات والآخرين عبر وسيط رمزي، كالرموز اللغوية أو غير اللغوية، وذلك في التحدث عن النشاطات والأفعال الماضية والمستقبلية، ومن الواضح أن هذه الخاصية للنمو العقلي تتناول مسألة إدراك الذات أو الوعي بالذات، فبدون نمو القدرة على وصف السلوك الماضي والمستقبلي، لن يتمكن الفرد من تحويل السلوك الذي تحكمه مثيرات معينة إلى سلوك تحليلي، تحكمه ضرورة منطقية، سواء كان هذا

السلوك موجهاً نحو الذات أم نحو البيئة

4- إن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، أمر ضروري للنمو المعرفي السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقافي معين، لا يعني ضمان نموه المعرفي على نحو تام، بل لا بد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين في فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق عمليات التفاعل المنظمة.

5- تعتبر اللغة مفتاح النمو المعرفي، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، ومن خلال اللغة يستطيع أيضاً أن يجعل البيئة أكثر انتظاماً، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطة، حيث تتوسط اللغة الحوادث التي تقع في العالم الخارجي وتربط بينها، وكلما غدا الفرد أكبر سنه، غدا أكثر قدرة على استخدام اللغة كوسيط.

6- يتسم النمو المعرفي بازدياد القدرة على البحث في بدائل عديدة على نحو متزامن، وتوجيه الانتباه بشكل تسلسلي نحو أوضاع متنوعة، تستلزم أداء نشاطات عديدة متزامنة.

ولقد اقترح برونر نظريته في النمو المعرفي جاعلاً للغة دوراً أساسياً فيها، دون أن يهمل الدور الذي يعلبه تطور الإنسان كنوع، والدور الذي تلعبه الثقافة التي يعيش فيها، واعتبر أن التمثيل (Representation) - وهو الطريقة التي يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة - أساساً للتطور المعرفي، وأكد على أنه يمكن أن يستخدم الفرد ثلاثة طرق يرى من خلالها خبرات ومثيرات البيئة، وهذه الطرق هي:

1- العمل والحركة: وتظهر هذه الطريقة واضحة في أشياء كثيرة نعرفها وليس لدينا عنها صور خيالية ولا كلمات كتعليم ركوب الدراجة أو الضرب على الآلة الكاتبة.

2- الصور والخيالات: وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم البصري، أو أي تنظيم حسي آخر كاستخدام الصور والخيالات التي تلخص الخبرات.

3- الرموز (التمثيل بالكلمات واللغة) وهي طريقة رمزية بطبيعتها، إن الرموز (الكلمات) عشوائية فهي منعزلة عما تعود إليه وهي إنتاجية توليدية، بمعنى أن اللغة أو أي نظام رمزي لها قواعد لإنتاج تحويلات من الجمل أكثر مما هو ممكن من خلال الأفعال والخيالات.

مراحل النمو المعرفي عند برونر (أشكال التمثيل):

تختلف هذه المراحل التي اقترحها برونر عن المراحل التي اقترحها بياجيه في أن صيغ التمثيل (المراحل) تظهر في حيلة الفرد بنفس الترتيب من خلال الحركة والفعل، ومن خلال الصور والخيالات ومن خلال الرموز ويعتمد كل منها على الصيغ السابقة في التطور كما يبقى كل منها قائماً بشكل واسع أو محدود أثناء الحيلة باستثناء حالات العمى والصمم والتلف في القشرة الدماغية، أما مراحل النمو عند بياجيه فالمرحلة اللاحقة تعتمد على المراحل السابقة بحيث لا تعود السابقة قابلة للاستعمال.

وهذه المراحل (أشكال التمثيل) هي:

1- التمثيل الحركي (العملي): حيث يتم تعرف الفرد على المثيرات في البيئة من خلال التفاعل المباشر معها، فالطفل الذي له سنة واحدة من العمر لا يكتفي لإبعاد لعبته عنه إلا إذا كان يمسكها بيده، وبعد ذلك يبدأ الطفل بالبكاء لإبعاد اللعبة عن مجاله البصري، ثم أخيراً إذا لم يجدها في المكان الذي وضعها فيه يكون غير قادر على التمييز بين الاستجابة والإدراك، إن هذا النمط من التمثيل لا يختفي تماماً طيلة فترة حيلة الفرد.

2- التمثيل عن طريق الصور الذهنية: ويتم التعرف على الأشياء في هذه المرحلة عن طريق صنع صور خيالية لها في ذهنه، بمعنى أن هذا التمثيل يظهر عندما يستطيع الطفل أن يمثل العالم عن طريق الخيالات والصور المكانية التي تلخص الفعل في الوقت الذي تستقل عنه نسبياً.

وتعتبر ظاهرة عدم بقاء المادة (اللاحفظ) من أهم سمات هذه المرحلة، حيث أن الطفل لا يستطيع تمييز أن مقدار المادة يبقى ثابتاً حتى وأن تغير شكلها (كمية الماء

نفسها في عدة أواني مختلفة الأشكال)، ويتميز الأطفال الأكثر ذكاءً (المتفوقين) بقدرتهم على التخيل وتشكيل الصور الذهنية بشكل أفضل مما يزيد من قدرتهم على التحصيل والتفوق في المدرسة.

3- التمثيل الرمزي أو اللغوي : وفي هذه المرحلة يتعرف الفرد على الأشياء في البيئة عن طريق الرموز واللغة، وتعتبر أكثر المراحل تطوراً، ويتبلور هذا التمثيل الرمزي كنشاط من خلال العيش في بيئة ثقافية معينة لها لغتها الخاصة، حيث يقوم الفرد بترجمة خبراته مع مثيرات البيئة إلى لغة مسموعة، فبعد أن كان يستخدم الإشارة ثم الكلمات البسيطة ثم الجمل البسيطة للدلالة على الأشياء، أصبح يستخدم لغة معقدة برموز متعلدة وصار يستخدم الكلمات للدلالة على الأشياء حتى وإن لم تكن موجودة في بيئته.

وتعتمد هذه المرحلة اللغة كأداة للتفكير حيث أن اللغة عبارة عن رموز يعبر فيها الفرد عن محتواه المعرفي، فإذا عجز الفرد عن الوصول إلى التعبير عن محتواه المعرفي على شكل لغة فإنه لن يصل إلى هذه المرحلة وسوف يبقى تفاعله مع مثيرات البيئة محصوراً في المرحلتين السابقتين (التمثيل الحركي - التمثيل عن طريق الصور الذهنية).

ويجدر بنا أن نلفت النظر إلى بعض الملاحظات على المراحل التطورية السابقة عند برونر وهذه الملاحظات هي:

- 1- لم يقسم برونر تلك المراحل طبقاً للفترة الزمنية (العمر).
- 2- يمكن في هذا التصنيف أن يحصل الرجوع العكسي في الإدراك
فمثلاً: إذا رغب رجل بالغ في تعلم الطباعة، فإنه يحتاج أن يرجع إلى المرحلة الأولى (التمثيل الحركي)، ومن بعدها يبدأ بالتسلسل، ولا يستطيع أن يتعدى المرحلة الحالية إلى التي تليها حتى يدرك أبعادها عملياً.
- 3- البناء المعرفي للمرحلة السابقة لا يتلمج (لا يصبح جزءاً) مع البناء المعرفي للمرحلة اللاحقة.

الاستعداد للتعليم عند برونر:

ينظر برونر إلى مفهوم استعداد الطفل لعملية التعلم من خلال فرضيته التالية: (يمكن تعليم أي موضوع بفعالية، وبشكل عقلي أمين، لأي طفل في أي مرحلة من النمو) (Bruner 1977)، وعليه فإنه يضع العبء الأكبر على المعلم في كيفية عرض المادة للطفل بحيث تتناسب مع مستواه المعرفي، وعلى المعلم أن يستخدم نفس التعبيرات التي يستخدمها الطفل وينظر إلى الأشياء من خلالها، ويفترض برونر توصيل المعلومات من قبل المعلم بأبسط وأسهل الطرق، وأن يربط كل معلومة جديدة بالبناء المعرفي السابق للطفل، وسبب ذلك أن احتمال تذكر هذه المعلومة أكبر حينما ترتبط بالبناء المعرفي الذي يعمل على تذكر الفرد بهذه المعلومة، وهذا ما يُعرف بالقوة الفعالة للمادة التعليمية.

(إن فاعلية وكفاية بيئة المادة الدراسية تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية، يؤثر كل منها في قدرة المتعلم على تعلم المادة والسيطرة عليها، وهذه العوامل هي:

1- طريقة العرض: ويقصد بها حالة التمثيل التي توضع فيها المادة الدراسية وتذكر هنا أن حالات التمثيل ثلاثة هي الحركي، الذهني، الرمزي.

2- الاتصال: ويقدر به كمية المعلومات اللازمة أو الواجب أن تحفظ في الدماغ لفهم الموضوع، فكلما احتاج المتعلم إلى معلومات أكبر لفهم موضوع ما، ازدادت الحاجة إلى خطوات ومهام جديدة وبالتالي قلت الاقتصادية، وبذا تكون الاقتصادية في أفضل حالاتها وأعلى صورها عندما لا يحتاج المتعلم سوى معلومات قليلة لفهم مادة ما.

3- القوة الفعالة: ويقصد بها القيمة التوليدية لمادة التعلم، فكلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا التعليمية ازدادت فاعلية البناء، ويمكن أن يمثل ذلك بقدرة البناء على الربط بين الأمور التي تبدو كأنها منفصلة عن بعضها البعض". (توق، علس، 1984، 112).

وأخيراً تختلف نظرية بياجيه في التطور المعرفي عن نظرية برونر في النقاط التالية:

- 1- قسم بياجيه مراحلہ إلى أربعة مراحل، أما برونر فألى ثلاثة مراحل.
- 2- حدد بياجيه فترات زمنية لكل مرحلة أما برونر فلم يحدد فترات زمنية لكل مرحلة.
- 3- عند بياجيه يمر الطفل خلال سلسلة من المراحل المرتبة ترتيباً جيداً تحدد مستوى نموه المعرفي أما عند برونر فيمر الطفل في ثلاث مستويات مختلفة.
- 4- البناء المعرفي السابق عند بياجيه يصبح جزءاً لا يتجزأ من البناء المعرفي اللاحق، أما عند برونر فالمرحلة السابقة لا تصبح جزءاً من اللاحقة.
- 5- ينتقل الطفل إلى مستويات أعلى في التطور المعرفي عند بياجيه من خلال التفاعل بين النضج البيولوجي والخبرة، أما عند برونر فيتم الانتقال عن طريق التعلم والاكتشاف.
- 6- ينظر بياجيه إلى دور العملية التربوية التعليمية في التطور المعرفي على أنها تتم من خلال تقديم مهمات في مستوى الطفل يمكن له أن يتعلمها، والتي بدورها سوف تسرع في انتقاله إلى المراحل اللاحقة، أما برونر فيؤكد على أن يتم تشجيع الطفل على اكتشاف البيئة التي يعيش فيها.
- 7- أكد بياجيه على دور الاستعداد الطبيعي (الانتظار حتى النضج) في عملية تسريع التعليم، وعليه فقد أهمل عامل التعلم للمهارات، أما برونر فقد قل بإمكانية تعليم أي طفل أي موضوع في أي سن إذا تم تعليمه بطريقة سليمة ويقصد بذلك استخدام الخبرات الموجه أي تسلسل المواد من الأسهل إلى الأصعب (تسلسل الخبرات الهرمية).
- 3- نظرية التعلم ذو المعنى (أوزيل) :

لقد ظهرت بدايات هذا النموذج (التعلم ذو المعنى) في مجموعة المقالات العلمية التي نشرها أوزيل ابتداءً من عام 1960م، ثم نظم أفكاره في كتاب صدر عام

1963م، بعنوان سيكولوجية التعلم اللفظي في المعنى، وفي عام 1968م، ظهر له كتابه الهام علم النفس التربوي : وجهة نظر معرفية، وفي عام 1969م، نشر هو وتلميذه روبنسون كتاباً ييسط النموذج بعنوان: التعلم المدرسي، إلا أن هذه الطريقة لم تشع إلا منذ منتصف السبعينات.

ويتفق أوزيل مع بيلجيه في تأكيد أهمية العرض الموجه المنظم في عملية التربية، ويعتمد ذلك في جوهره على التابع الدقيق للخبرات التعليمية بحيث أن الوحدة التي يتم تعلمها ترتبط ارتباطاً واضحاً بما يسبقها وهذا الاتصال بين البنية المعرفية الراهنة، لدى المتعلم من ناحية والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها من ناحية أخرى هو ما يجعل هذه المادة الجديدة ذات معنى كما ينشأ بها عن التعلم الصم.

وكذلك فقد أكد على بعض العمليات المعرفية كالفهم والتفكير والاستدلال والاستبصار كمثيرات أساسية تساهم في عملية التعلم وخاصة في المدارس الثانوية، حيث يبلغ النمو العقلي لطلاب هذه المرحلة مرحلة العمليات العقلية المجردة، ويؤكد أيضاً على عملية فهم أو إدراك العلاقات بين المفاهيم والمتغيرات ذات العلاقة بالمادة التعليمية أكثر من التأكيد على عملية التعزيز فالتعلم لا يكتسب ارتباطات بل يكون بنى معرفية تمكنه من التبصر في مجمل العلاقات التي ينطوي عليها وضع تعليمي معين، وهو بهذه الفكرة يعارض أصحاب الاتجاه السلوكي الارتباطي.

ولقد نشأت فكرة هذا الاتجاه من أنه كلما كانت المادة التعليمية التي تقدم للطلاب ذات معنى ومتراصة فيما بين مفاهيمها وعناصرها كانت قدرة الطالب على تعلمها أفضل وبشكل أسرع ويتم الاحتفاظ بها لمدة أطول، فما هو المقصود بطبيعة المعنى للمادة التعليمية: تكون المادة التعليمية ذات معنى-طبقاً لنظرية التعلم ذي المعنى لأوزيل- بمقدار ارتباطها الحقيقي وغير العشوائي بالمباحث والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم، وبذلك يغدو التعلم ذا معنى، وإذا لم ترتبط هذه المادة بالبنية المعرفية على نحو حقيقي وغير عشوائي، فسيغدو التعلم آلياً (حفظ عن ظهر قلب)، ويرى أوزيل أن تقوية

الجوانب الهامة للبنية المعرفية تسهل الاكتساب والاحتفاظ والاستدعاء والانتقال، أي تحقق التعلم ذا المعنى على نحو فعلي.
أنواع التعلم ذي المعنى،

ينطوي مفهوم التعلم ذي المعنى على مرحلتين هما:

"1- المرحلة الأولى، وتتعلق بالطرق أو الأساليب التي يتم بواسطتها تقديم أو توفير المادة التعليمية للمتعلم، وتتخذ هذه الطرق شكلين، الأول: ويقوم فيه المعلم بالدور الرئيسي في العملية التعليمية - التعليمية، فيعد المادة وينظمها بحيث تأخذ شكلها النهائي ثم يقدمها للمتعلم، ويسمى التعلم في هذه الحالة بالتعلم الاستقبالي، أما الشكل الثاني فيؤكد على دور المتعلم في العملية التعليمية - التعليمية بشكل أولى، حيث يقوم المتعلم نفسه باكتشاف المادة التعليمية جزئياً أو كلياً، ويسمى التعلم في هذه الحالة بالتعلم الاكتشافي.

2- المرحلة الثانية: وتتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم في معالجة المادة التعليمية وطرق تعلمها، بحيث يمكن أن تتوافر لديه عندما يحاول استدعاءها في أوضاع مستقبلية، فإذا قام المتعلم بدمج هذه المادة بينته المعرفية الحالية أي بمجموعة الحقائق والمفاهيم والتصميمات المنظمة التي تم تعلمها على نحو مسبق والتي يمكن تذكرها واستدعاؤها، فسيكون التعلم ذا معنى أما إذا قام المتعلم باستظهار المادة التعليمية وحفظها عن ظهر قلب دون إيجاد أية رابطة أو علاقة بينها وبين بنيتها المعرفية فسيكون التعلم آلياً". (نشواتي، 1984، 361).

ويصنف أوزيل أنواع التعلم ذي المعنى إلى أربع فئات أساسية مرتبة ترتيباً هرمياً من الأدنى إلى الأعلى على النحو الآتي:

1- التعلم التمثيلي (أو التسمية)؛

وهو الذي يتمثل في تعلم معنى الرموز المفصلة، ويعد من أكثر الأنشطة المعرفية أهمية عند الطفل، وتتخذ هذه الرموز أول الأمر صورة الكلمات التي يتحدث بها الآباء للطفل، ثم تشير إلى الأشياء التي ينتبه إليها، ثم تصبح المعاني

التي يعطيها الطفل للكلمات هي الصورة البصرية أو السمعية التي يستثيرها الشيء ومع تكرار اقتران الكلمة مع الشيء فإن مجرد عرض الرمز وحده يؤدي إلى استتارة الصورة البصرية للشيء والتي تؤلف المعنى.

ثم يلاحظ الطفل أن الأشياء المختلفة في بيئته تعطى لها أسماء مختلفة، وأن الأمثلة المختلفة من نفس الفئة تعطى نفس الاسم، وهذا ما يسميه أوزيل بالتكافؤ التمثيلي والذي لا يقتصر على تسمية الأشياء فحسب وإنما تفسر أيضاً كيف يكتسب الطفل معنى الحروف والأفعال.

2- تعلم المفاهيم:

يرى أوزيل أن المفهوم له معنيان معنى منطقي ومعنى نفسي (سيكولوجي) فمن الوجهة المنطقية يشير مصطلح المفهوم إلى ظواهر في مجال معين تجمع وتصنف معاً وذلك لاشتراكها في خصائص معينة (مفهوم المربع) وتلك الخصائص تميزها عن غيرها وتعطيها عمقها المفاهيمي، أما - المعنى السيكولوجي - فيعني الخصائص الحكيمة التي يعتمدها الطفل للتمييز بين المفاهيم.

وهناك مرحلتان لتعلم المفهوم، أولها تكوين المفهوم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي للخصائص الحكيمة لفئة المثيرات والتي تعطي صورة تمثيلية للمفهوم في ذهن الطفل حتى وأن لم تكن في الواقع أو لم تتم تسميتها بعد، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تعلم معنى أو اسم المفهوم حيث يميز الطفل أن الرمز أو الكلمة المنطوقة تمثل ذلك المفهوم الذي اكتسبه في المرحلة الأولى.

3- تعلم القضايا:

ويقصد بالقضية جملة مفيدة تشتمل على التعميم الذي يشير إلى صيغة تدل على علاقة بين مفهومين أو أكثر، وهنا تكمن أهمية تعلم الإعراب وتركيب الجمل بطريقة قواعدية صحيحة حتى يتم فهم معاني الجمل بشكلها الصحيح.

4- التعلم الاكتشافي:

ويقصد به أن يقوم المتعلم باستكشاف النهايات المنطقية للمواد التي يتم

عرضها عليه بصورة غير مكتملة النهاية، فالتعلم يقوم بنشاط عقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب المواد التي تعرض عليه قبل أن يدجها في بنائه المعرفي ليتوصل إلى النتائج.

ويعتمد السلوك الاستكشافي لدى المتعلم على عمليتين هامتين هما:

أ- سلوك حل المشكلة: وضع الطالب في موقف مشكل يستدعي منه حل ذلك الإشكال من خلال إعادة تنظيم الموقف المشكل واستخدام الخبرات السابقة في حل ذلك الإشكال.

ب- الابتكار: وهو قيام المتعلم بابتكار وإنتاج شيء جديد يوصله إلى النتائج المطلوبة.

وأخيراً يرى أوزبل أن التعلم قد يكون استقبالياً أو تعلماً استكشافياً وذلك حسب طرق توفير المعلومات للمتلم، كما يمكن أن يكون آلياً أو ذا معنى، وذلك حسب طرق معالجة المتلم لهذه المعلومات، ولذلك فقد اقترح أربعة أنواع للتعلم هي:

1- التعلم الاستقبالي ذو المعنى: ويشير إلى عملية تنظيم المعلومات موضوع التعلم على نحو منطقي، وتقديمها للمتلم بصورتها النهائية، فيقوم بربطها أو دجها في بنيته المعرفية.

2- التعلم الاكتشافي ذو المعنى: ويشير إلى عملية قيام المتلم باكتشاف المعلومات موضوع التعلم جزئياً أو كلياً ويربطها أو يدجها في بنيته المعرفية.

3- التعلم الاستقبالي الآلي: ويشير إلى عملية تقديم المعلومات للمتلم بصيغتها النهائية، وبأي أسلوب كان فيقوم باستظهارها، أو حفظها عن ظهر قلب دون ربطها أو دجها في بنيته المعرفية.

4- التعلم الاكتشافي الآلي: ويشير إلى عملية قيام المتلم باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً، ومن ثم قيلمه باستظهارها أو حفظها عن ظهر قلب دون ربطها أو دجها في بنيته المعرفية.

سادساً : العمل عن طريق الفهم :

إن الانجمله السلوكي في تفسير ظاهرة التعلم أكد على ضرورة تكوين الروابط بشكل دقيق وصحيح بين المثيرات والاستجابات المناسبة لها وتلك الروابط هي نوع من أنواع العلاقات الأساسية التي تلعب دوراً أساسياً في ظهور السلوك وتعلمه. وقد يندفع البعض إلى الحكم مباشرة على الانجمله السلوكي بأنه يهمل أثر العقل وعملياته في إنتاج السلوك وأنه يعتبر الإنسان كآلة تتحرك بضغط زر (المثير) فتبدأ بالعمل (الاستجابة). وفي الحقيقة فإن الانجمله السلوكي لا يهمل دور الفهم في التعلم ويدرك تماماً أهمية معرفة نتائج التعلم. لكنه يرغب في التعامل مع المظاهر الخارجية للسلوك لأنها أكثر وضوحاً وأكثر قابلية للقياس المباشر.

وكما مر معنا في هذا الفصل فإن هناك اتجاهات ومدارس لعلم النفس ومن هذه المدارس ما أكد على أهمية العمليات العقلية وعلى رأسها الإدراك والاستبصار في عملية التعلم بدلاً من تأكيدهم على الروابط التي تصل بين المثير والاستجابة، وذلك لأن النظرة إلى السلوك على أنه مجموعة أجزاء تم الربط بينها (السلوكية) قد يؤدي إلى تجزئة النظرة إلى الموقف التعليمي مما يقلل من قدرة الفرد على استخدام عمليات عقلية متقدمة ويدفعه إلى الاعتماد على الاستظهار (الحفظ والتسميع) والتدريب فقط دون الاهتمام بفهم معنى ما يتم دراسته.

إن الاتجاهات الأخرى تنظر إلى السلوك على أنه وحدة واحدة وأنه حتى يتم فهم السلوك لا بد من النظر إليه نظرة كلية، ومن أهم العلماء الذين نادوا بأهمية النظرة الكلية الاستبصارية في فهم السلوك هو العالم (كوهلر) الذي أجرى تجاربه المشهورة على أفراد الشمبانزي والذي توصل في نهاية تجاربه إلى أن الوصول إلى الحل الصواب للموقف المشكل الذي توضع فيه العضوية يحتاج إلى وقت منها لفهم حيثيات ذلك الموقف والتي بمجموعها تعطي تصوراً كلياً لذلك الموقف ومن ثم تقوم العضوية بفهم العلاقات بين الخيثيات تلك وبالتالي الوصول إلى حل الموقف المشكل - كما أسلفنا - .

ويذكر (عدس، توق ، 1992) في هذا الميدان "أن جزءاً كبيراً من التعلم

الإنساني يأتي عن طريق الاستبصار ، فبدلاً من أن يقوم المتعلم بمهاجمة الموقف الذي أمامه بشكل عشوائي مستخدماً مبدأ المحاولة والخطأ في الوصول إلى ما يريد، فإنه بعد برهة من التأمل والاستبصار تراه يصل إلى الحل بشكل فجائي. إن الحل يأتي وكأنه في لحظة واحدة " (ص113).

سابعاً : التعلم ذو الاستجابات المتعددة :

يقصد به التعلم الذي يضم الموقف الواحد فيه تعلم أكثر من استجابة واحدة ويترتيب معين تفرضه ظروف الموقف. ولعل أوضح مثال على هذا النوع من التعلم هو تعلم المهارات وبالذات المهارات الحس حركية مثل الطباعة والرسم على المرأة وركوب الدراجة وقيادة السيارات وغيرها.

وكذلك الاستظهار (الحفظ غيباً ومن ثم التسميع)، يعتبر من الأمثلة على هذا النوع من التعلم، لأن حفظ قصيدة معينة ويترتيب لعدد من الكلمات التي تكونها يعتبر مجموعة استجابات مركبة وينظر إليها على أنها بمثابة وحدة واحدة.

التذكر والنسيان

أولاً : مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر.

ثانياً : تصنيفات الذاكرة وأشكالها.

ثالثاً : العوامل المؤثرة في التذكر والنسيان.

التذكر والنسيان

أولاً: مفهوم الذاكرة ومفهوم التذكر:

تعتبر الذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم، حيث أنها الجزء الذي يحتفظ فيه الفرد بالخبرات والمعلومات التي يكتسبها من خلال تفاعله الحسي مع البيئة المحيطة، كي يوظفها في حياته اليومية والمدرسية، وكي تتفاعل تلك الخبرات السابقة التي تم تخزينها مع الخبرات الحالية التي نرغب في تعلمها. وعليه فإن القصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم في مراحل النمو المختلفة بدءاً بالطفولة والمراهقة والشباب، وفي كافة مراحل التعليم المدرسي المختلفة.

ويعبر عن العملية التي نستعملها لاستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة، بعملية التذكر، والتي يعرفها (بلقيس، مرعي، 1983) بأنها: قدرة المرء على استدعاء أو إعادة ملحة سبق تعلمها والاحتفاظ بها في حفيظته أو ذاكرته، أو قدرة المرء على التعرف إلى حدث أو شيء سبق له أن تعلمه أو عرفه وتمييزه عن غيره. ويعبر المرء عن عملية التذكر لفظاً بإعادة الألفاظ والكلمات والعبارات التي كان قد حفظها وحركة أو أداء بإعادة القيام بالعمل المتذكر بنفس الطريقة التي كان قد تعلمه بها أو تمييزاً بالإشارة إلى الشيء أو الأمر الذي تذكره فتعريف إليه فميزه وحلده وعزله عن غيره (ص، 258).

ومن التعريف فإن أهم سمات التذكر هي:

- الاستدعاء والإعلاء.

- التعرف إلى الشيء وتمييزه وتحليله.

- عزل الشيء عن غيره.

- عملية التذكر مرتبطة بالتعلم.

- عملية التذكر ترتبط بالحفظ والاستبقاء.

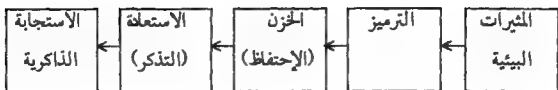
أما (بور وهلجارد 1981) فقد عرّفا الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع للخبرات السابقة، أو القدرة على التذكر (ص، 2). وقد أشار (مايكليست، 1964) إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، واعتبر الذاكرة سلسلة من العمليات والنشاطات المعرفية. وقد وصف (هلز وأخرون، 1980) عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات هي:

1- تصنيف المعلومات.

2- القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل.

3- القدرة على الاسترجاع أو التعريف، واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها (ص، 142، السرطاوي، 1988).

ولقد درس العلماء ولفترة طويلة الذاكرة من خلال محاولات تفسير ضعف ونسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات، والنتائج عن التداخل بين تلك الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة معتمدين على النظريات الارتباطية والاشراطية. وقد اتجه بعض العلماء أيضاً إلى دراسة الذاكرة من خلال منهجية حديثة تدعى معالجة المعلومات، حيث ينظرون إلى الذاكرة البشرية كنظام لمعالجة المعلومات، ويذكر (النشواتي، 1984: 374) أنه إذا نظرنا إلى الذاكرة البشرية كنظام معالجة معلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي مرحلة الترميز ومرحلة الاحتفاظ أو التخزين ومرحلة الاستعلاء أو التذكر، ويمكن ايضاح هذه المراحل وعلاقتها فيما بينها بالنموذج التالي:



ويقصد بالترميز قيام الفرد بإعطاء رموزاً محددة للتمثيرات البيئية اعتماداً على حواسه، فالفرد يُرمز اللون والحجم والشكل، ولا يستطيع ترميز الموجات الضوئية أو الأشعة وغيرها فالتّي يستطيع ترميزها يمكنه تخزينها والعكس صحيح.

إن الباحث في التعلم والعوامل المؤثرة فيه، لا يستطيع أن يغفل دور التذكر والنسيان في التعلم، حيث أن الفلاسفة والعلماء على مر العصور قد لفتوا النظر إلى مشكلة النسيان وأثرها على التعلم، وقد أثر عن العلماء المسلمين مقولة (أفة العلم النسيان) بمعنى أن المرض الذي يصيب المتعلمين هو مرض النسيان، كما أن علماء المسلمين قد قرنوا النسيان بالذنوب وكثرته، فهذا الشافعي يذكر بيتين من الشعر يعبران عن هذه الفكرة حيث يقول:

شَكَوْتُ إِلَى وَكَيْعٍ سَوْءَ حِفْظِي فَأَرْشَدَنِي إِلَى تَرْكِ الْمَعَاصِي
وَأَخْبَرَنِي بِأَنَّ الْعِلْمَ نُورٌ وَنُورُ اللَّهِ لَا يَهْلِي لِعَاصِي

ويعرف العلماء التذكر بأنه: قدرة المرء على استدعاء ما سبق له وأن تعلمها واحتفظ بها في ذاكرته . أما النسيان فهو عكس التذكر، حيث يعرفه (راجع 1963)، بأنه: فقدان طبيعي مؤقت أو نهائي، جزئي أو كلي لبعض ما تم تعلمه سابقاً من معارف ومهارات . (ص، 347).

ويعتبر عالم النفس الألماني (ابنجهاوز) أول من درس النسيان بشكل كمي، كما أنه أول من رسم منحني الاحتفاظ أو التذكر والتي يدل على أن النسيان يكون سريعاً في التدريب ثم يبدأ بالتباطؤ مع مرور الأيام.

وقبل الانتقال إلى أنواع وتصنيفات الذاكرة علينا أن نوضح أهم العمليات التي تحدث في الذاكرة وهي:

1- التخزين: حيث تقوم الذاكرة بتخزين المعلومات بطريقة منطقية وتربطها ببعضها البعض من خلال عمليات التحديد والتمييز والتسلسل للمعلومات. إن التخزين السليم للمعلومات يسهل من عملية استرجاعها، لذا فالطفل الذي يعاني من صعوبة في القدرة على التذكر لا يستطيع القيام بعملية تخزين المعلومات بشكل سليم والذي يسبب تلقائياً فقدانها ونسيانها أو خلطها في أحيان أخرى.

2- الاسترجاع (الاستدعاء): حيث يقوم الفرد في هذه العملية باستدعاء المعلومات التي سبق تخزينها (مثيرات الخبرات السابقة) في حل غيابها، كتطبيق الاختبارات المقالية وأسئلة إكمال الفراغ على طلاب المدارس. وهذه العملية (الاستدعاء) تعتبر الأصعب كعملية من عملية التعرف التي سنذكرها.

3- التعرف: حيث يقوم الفرد في هذه العملية باختيار مثير محدد سبق أن تعلمه من بين مجموعة مثيرات مشابهة له، إن الأسئلة التي تعتمد مبدأ الاختيار من متعدد هي أوضح مثال على هذه العملية، وهي تعتبر (ذاكرة التعرف) أسهل من (ذاكرة الاستدعاء) لوجود المثير أمام الطفل والذي يعمل كموجه له لاختياره دون غيره.

ثانياً، تصنيفات الذاكرة وأشكالها ،

لقد قام التربويون وعلماء النفس بدراسة الذاكرة وحاولوا اقتراح تصنيفات لها حسب عدة معايير أهمها معيار الزمن، ولقد أطلقوا تسميات على تصنيفات الذاكرة مثل الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى ، وغيرها.

وتحت هذا العنوان سنقوم بذكر تصنيفات وأشكال الذاكرة وهي :

1- الذاكرة قصيرة المدى : ويندرج تحت هذا النوع ما يسمى بالذاكرة الحسية- وتعنى بقاء المعلومة (صورة مثلاً) لفترة تقل عن الثانية داخل الوصلات العصبية السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الشمية وقبل وصولها إلى الدماغ.

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لا تبقى فيها لأكثر من عدة ثواني أو عدة دقائق أو عدة ساعات .

2- الذاكرة طويلة المدى : أن المعلومات المخزنة في هذا النوع من الذاكرة تحفظ فيها لمدة زمنية تزيد على (24)ساعة. إن الطفل الذي يعاني عجزاً في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع استرجاع المعلومة بعد فترة تزيد على (24) ساعة.

3- الذاكرة السمعية : وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القائمة من خلال النظام السمعي. وتعتبر مهمة في قلرة الفرد على معرفة وتحديد الأصوات واتباع التعليمات والتوجيهات وفي تعلم اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية وفي تعلم وحفظ الحقائق الرياضية للعمليات الحسابية وفي تعلم أسماء الأعداد.

4- الذاكرة البصرية : وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القائمة من خلال النظام البصري. وتعتبر مهمة في تعلم ومعرفة استدعاء الحروف الهجائية والمفردات المطبوعة، ومهارات اللغة المكتوبة والتهجئة ، وفي المطابقة بين الأشكال ورسمها وفي تعلم واستخدام الألعاب .

5- الذاكرة الحركية : وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها وإعادتها. إن حاسة اللمس والإحساس العميق بالحركة تعتبران دائماً جزأين مهمين في الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة. وتفيد هذه الذاكرة في تعلم المهارات الحركية والألعاب الرياضية وفي مهارات الكتابة.

6- الذاكرة القائمة على المعنى والحفظ : وهي عملية فهم المعلومات والاحتفاظ بها من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم سابقاً. وتعتبر هذه الذاكرة (القائمة على المعنى) مهمة في تعلم المواد التعليمية الجديدة المبنية على تعلم سابق. أما الذاكرة القائمة على الحفظ فهي مهمة في التهجئة وتعلم جمع الأعداد.

ثالثاً : العوامل المؤثرة في التذكر والنسيان :

هناك مجموعة عوامل تؤثر في التذكر ، وعوامل أخرى تؤثر في النسيان،

ومجموعة إرشادات توجه المعلم لمساعدة المتعلم على التذكر. سوف يتم تلخيصها على شكل نقاط ملحة وهي :

أ- عوامل تؤثر في التذكر :

- 1- طبيعة المادة التي يتم تعلمها (صعبة ، سهلة).
- 2- طريقة تنظيم المادة المتعلمة (ترتيب الموضوع في الملحة بحيث تكون ذات معنى).
- 3- درجة التعلم والتدريب (عمق وإتقان التعلم).
- 4- أهمية المادة التعليمية وارتباطها بحاجة الطالب.
- 5- رغبة الفرد في تعلم المادة التعليمية.

ب- عوامل تؤثر في النسيان :

أما العوامل المؤثرة في النسيان فيمكن حصرها في ثلاثة عوامل ، كما حددها (عدس، توك، 1984). وهي :

- 1- الأسباب العضوية: كتلف في خلايا الدماغ أو عمليات الهدم والبناء للخلايا الناتجة عن التقدم في العمر.
- 2- الخبرة اللاحقة: وقد بينت الدراسات أن النسيان يكون أكثر في حالة قيام الفرد بتعلم مباشر لاحق للتعلم الأول، وأنه ينقص كلما تبع التعلم قلة نشاط كالنوم.
- 3- الدافعية: وفيها يقوم الفرد بتذكر ما يرغب في تذكره وأنه يميل إلى أن ينسى كل ما لا يرغب في تذكره (الكبت) خاصة إذا ارتبطت الخبرة التي يتم تذكرها بجانب مؤلم يمس شخصية الفرد مباشرة.

ج- إرشادات لتطوير الذاكرة :

وهناك مجموعة إرشادات تربوية يمكن للمعلم أن يمارسها بهدف رفع كفاءة الطالب في التذكر ، وتساعد في اختزال أكبر قدر ممكن من النسيان ، وهذه التطبيقات هي:

- 1- أن يربط المادة التعليمية بموضوعات تهتم الطالب، وأن يربطها بالبيئة.
- 2- أن يجعل من المادة التعليمية مادة مشوقة وأن يربط أبعادها بروابط ذات معنى للطالب.
- 3- أن يستثير دافعية الطلاب للتعلم والحفظ للمادة التعليمية.
- 4- التعلم الزائد (إتقان التدريب والتكرار).
- 5- استخدام أسلوب التدريب الموزع.
- 6- القيام بالمراجعة الدورية المنظمة.
- 7- أن يراعي المعلم التغيرات العضوية عند الطلاب.
- 8- أن يراعي عدم تداخل الخبرات السابقة واللاحقة أثناء التعليم.
- 9- أن يسط المعلم المدة التعليمية قدر المستطاع.
- 10- أن يراعي رغبة الطالب في حفظ المادة، وأن يقوم باختيار نشاط للذات أثناء التعلم.
- 11- أن يلجأ المعلم إلى استثارة نوعي التذكر (الاستدعاء ، التعرف) من خلال الأسئلة المتنوعة الخاصة بالاستدعاء كالأئلة المقالية، والخاصة بالتعرف كالأئلة الموضوعية والاختيار من متعدد.
- 12- أن يساعد المدرس الطفل على التذكر وذلك بمساعدته على فهم ما هو متوقع منه في المهمة التعليمية، وأن يبنك المدرس جهده على تكوين الدافعية لدى الطفل لإحجاز مهمته وتذكر ما يجب تذكره.
- 13- على المعلم أن ينظم المعلومات التي سيقوم الطفل بتذكرها من خلال مجموعة طرقه كتنظيم المعلومات في أطر مكانية وزمنية، أو تجميع المعلومات في وحدات تشترك في نفس المفهوم، أو تجميع المعلومات وفق أوجه التطابق والإنسجام فيما بينها، أو القيام بربط المعلومات على شكل سلسلة مثل ربط المفردات ببعضها

البعض، أو ربط الخبرات برموز محددة (الترميز) حيث عندما يتذكر الرمز يتذكر الخبرة.

14- على المعلم أن يدرّب الأطفال على مراقبة ذواتهم أثناء استرجاع المعلومات التي قاموا بحفظها فهو يقوم بمراقبة الطفل أولاً ثم يقوم بهذا الدور الطفل نفسه، وهذا الأسلوب يعينه على تطوير استراتيجيات التذكر لديه ويرفع من ثقته بنفسه.

15- على المعلم أن ينتبه إلى الأسباب التي تؤدي إلى النسيان مثل (تداخل الخبرات والمثيرات/ التغيرات العضوية داخل الفرد/ نقصان الدافعية أثناء التعلم/ رغبة الطالب اللاشعورية للنسيان) أثناء تدريب الطالب على التذكر.

الإدراك

- أولاً : مفهوم الإدراك
ثانياً : مفهوم الثبات الإدراكي
ثالثاً : الترتيب والإدراك
رابعاً : إدراك الحركة والعمق
خامساً : التعلم والإدراك
سادساً : الانتباه والإدراك
سابعاً : الإدراك فوق الحسي.

الإدراك

أولاً: مفهوم الإدراك :

يتعرض الفرد إلى خبرات كثيرة لا حصر لها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به مستخدماً حواسه (السمع / البصر / الشم / ...)، وهذا التفاعل بين البيئة والفرد يأخذ صوراً مختلفة وفقاً لاختلاف إدراك الأفراد لتلك المواقف والخبرات (المثيرات).

إن وعينا وإدراكنا للأشياء (المثيرات) هو الذي يدفعنا للاستجابة المناسبة لها، وهذا ما أشغل بك علماء النفس قديماً وحديثاً (كيف ندرك وكيف نسلك بناءً على الإدراك السابق)، ولقد اقترح العلماء مجموعة نظريات تفسر لنا الإدراك، فبعض النظريات (الكلية أو الجشطالتيّة) اقترحت أننا ندرك الأشياء وفقاً لنظرة كلية لأن صفات الكل تؤثر في الطريقة التي ندرك بها الأجزاء، وذلك لأن (الكل) يختلف عن مجموع الأجزاء، أي أن النظرة إلى الأجزاء منفصلة وتركيبها بعد ذلك يعطينا إدراكاً مختلفاً تماماً فيما لو نظرنا إلى الكل بشكل مباشر.

والبعض الآخر من النظريات ينظر إلى أننا ندرك المثيرات الكلية بطريقة مجزئة، بمعنى أن الإدراك الصحيح والدقيق للأشياء يبدأ بفهم أجزائها ثم إعطاه صورة كلية تجمع كل تلك الأجزاء (المثيرات) ولقد تبنى الاتجاه السلوكي هذه النظرة.

وتعتبر حاستين السمع والبصر من أهم الحواس المساعدة في عملية الإدراك وهما مختلفان تماماً في نوع الخبرة التي تقدمها للدماغ الذي يدرك فالبصر، مثلاً،

أفضل وسيلة من وسائل إدراك المكان، وهو يعطي أعماطاً مختلفة للشكل واللون. في أبعد ثلاثة، كما أنه يساعد في إدراك الزمن بشكل جيد فنحن عن طريقه نلاحظ الحركة والتتابع. أما السمع فإنه يساعدنا في إدراك المكان والأصوات وأحياناً المسافات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإدراك البصري يختلف عن حاسة البصر وأن الإدراك السمعي يختلف عن حاسة السمع، فالحواس تنقل خبرة (مثير) صمها جامعة تخلو من التعبير، أما الإدراك فهو الذي يترجم تلك الخبرة ويجعلها حية ويضفي عليها من خبرات الفرد السابقة بمعنى أنه يعطيها صورة جديدة قد تختلف تماماً عن مجرد النظر إليها والاستماع لها (الخبرة).

وفي هذا الصدد فإن الأعماط الإدراكية السمعية أكثر محدودية وأقل عدداً من الأعماط الإدراكية البصرية وذلك لكثرة العمليات الإدراكية التي تحدثها عملية الإبصار، ولا ننسى أن اجتماع الحواس ينتج لنا بعض الإدراكات الكلية، فالإدراك البصري كثير ما يختلف، فيما لو اجتمع إدراك سمعي وبصري لنفس المثير في وقت واحد

ثانياً : مفهوم الثبات الإدراكي :

يقصد بالثبات الإدراكي بقاء الشيء (المثير) المدرك بنفس الهيئة والشكل والصفة بغض النظر عن بقاءه ضمن إطار الحواس. فأنت تبقى تدرك شكل السيارة مثلاً حتى لو أغمضت عينك أو أدرت رأسك عنها.

وأنت تبقى تدرك صوت جرس منزلك حتى لو خرجت وابتعدت عن المنزل، أو أصبت بالصمم بعد فترة.

إن الثبات الإدراكي للمثيرات هو من أهم العوامل التي تسهل على الإنسان تفاعله مع البيئة، ولولا الثبات الإدراكي لاستحالت الحياة، وأصبح الإنسان كأنه يعيش معلق في الهواء لا يعرف أين يذهب أو ماذا يفعل، وذلك لأن ثبات الإدراك يعمل على توجيه استجابات وسلوك الفرد بشكل صحيح ومنطقي ومتكرر.

وهناك عدة أشكال للثبات الإدراكي ، نذكر منها :

1- ثبات المكان :

ويعني ميل الشيء للمحافظة على مكانه رغم تحرك الفرد حوله، وتغير الفرد لموقعه، وبغض النظر عن الانطباعات الكثيرة المتغيرة التي تقع على الشبكية نتيجة لتحرك الفرد حول الشيء . ويتميز الإدراك بقدرته على التأقلم مع التغيرات الجذرية التي تحدث على الأشياء التي تتغير في مكانها أو موقعها.

2- ثبات اللون :

وهو الميل لرؤية لون جسم مألوف على ما هو عليه، بغض النظر عن كمية الضوء الساقطة عليه، حتى وإن كانت الإضاءة ملونة، وذلك اعتماداً على المعلومات المثبتة في الذاكرة حول ذلك اللون.

إن المعلومات التي يمتلكها الفرد عن طبيعة الضوء وألوان الأجسام المحيطة به جميعاً مؤشرات أو عوامل تكمن وراء ثبوتات اللون، وعندما تزول هذه العوامل أو المؤشرات فإن ثبات اللون هذا يتلاشى أو يقل " (عدس، توك، 1992، 155).

3- ثبات الحجم :

وهو الميل إلى رؤية حجم الجسم بنفس الحجم بغض النظر عن طول المسافة التي يرى منها ذلك الجسم بمعنى، أن ثبات حجم الشيء يلك على استمرار إدراكنا له بغض النظر عن تغير شكله نتيجة لتغير الظروف التي تحيط بالشيء. فمثلاً، حجم السيارة إدراكياً لا يختلف سواء كانت قريبة أم بعيدة عنا.

ويذكر (عدس، توك، 1992)، أننا نقوم بتقدير حجم الجسم بطرق ثلاث هي :

(أ) الحجم المنظوري أو النسبي :

وهنا نستطيع أن نحكم على حجم الجسم المرئي وفقاً لأبعاده النسبية أو المنظورة. حيث أننا نراه أصغر كلما ابتعد عنا. وهذا الحجم يناظر الصورة المطبوعة على شبكة العين.

ب- الحجم الحقيقي :

وهنا نحكم على حجم الجسم بمعرفة حقيقته أو واقع ذلك الحجم، وبذلك يظل حجمه ثابتاً لنا مهما تغير وضعه أو بعده.

ج- الموازنة بين الحجم المنظوري والحجم الحقيقي :

وهذا هو الحل الوسط بين الأسلوبين السابقين. أننا نميل إلى إدراك حجم الجسم أصغر فأصغر كلما ابتعدنا عنه، ولكنه لن يصل في صفه إلى حجمه النسبي أو المنظوري. إن هذا الأسلوب الثالث هو الذي يحدث في أغلب الأحيان أن ادراكاتنا للأحجام هي عبارة عن حد وسط بين أحجامها المنظورة وأحجامها الحقيقية" (ص، 156).

4- ثبات الشكل :

وهو الميل إلى رؤية شكل الشيء ثابتاً بغض النظر عن الزاوية التي ينظر منها إلى ذلك الشيء. فمثلاً، يتغير شكل الباب المستطيل عندما تقوم بفتحه بحيث يصبح أحياناً شبه منحرف، ومع ذلك فإننا نهى ندرك أن الباب شكله مستطيل.

ثالثاً : الترتيب والإدراك :

إن ترتيب المثيرات والأشياء بشكل معين يسهل على الإنسان إدراكها ويساعده على دوام إدراكها بنفس الأسلوب (ثبات الإدراك)، وهناك مجموعة مبادئ خاصة بالإدراك، وبالذات الإدراك البصري تساعدنا على فهم كيفية ترتيب الأجسام والحوادث (المثيرات) تمهيداً لإدراكها وهذه المبادئ هي :

1- إدراك الشكل والخلفية :

إن التنظيم في نطق الشكل والخلفية هو شيء أساسي من أجل عملية تنميط المثيرات (إعطاء كل مثير النمط الخاص به) "وهذه الأنماط ليس من الواجب أن تحتوي على أجسام معروفة ومحددة حتى يمكن ترتيبها في نطق الشكل والخلفية، إن الأنماط المكونة من اللونين الأسود والأبيض وكثير من رسومات ورق الحائط يتم

إدراكها كعلاقات بني الشكل والخلفية، كلما يتم في كثير من الأحيان عكس الشكل والأرضية مع بعضها البعض".

إن أي منظر أو صورة تتكون من الشكل الأساسي، والخلفية التي يقع عليها الشكل ، فنحن لا ندرك الشكل مجرداً وإنما وقوعه على الخلفية يعطينا انطبعا آخر عن الشكل أو يوضح لنا جوانبه كلها.

2- التمييز والتجميع الإدراكي :

يميل الإنسان -كي يسهل على نفسه إدراك الأشكال - إلى وضع الأشكال ضمن نمط أو ترتيب معين وهو عملية إدراكية تلقائية، وأن ما نراه في الأشكال يظهر وكأنه مفروض علينا عن طريق أنماط المثيرات، وهذا يؤدي فكرة أن صفات الكل تؤثر على طريقة إدراكنا للأجزاء.

واليك المثال التالي الذي ضربته (علمس، توك، 1992) ، لتوضيح هذه الفكرة.

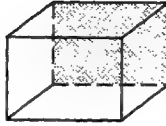


إن الذي ينظر من اليمين إلى اليسار يرى مربعات شبه مغلقة مع زيادة جزء من مربع على اليسار. والذي ينظر من اليسار إلى اليمين يرى ثلاثة أزواج متعارضة في الاتجاه مع جزء زائد على اليسار.

3- الفرضيات الإدراكية :

يفترض المعرفيون أن الجسم المدرك هو عبارة عن فرضية تقلمها البيانات الحسية، ومن هذا المنطلق فإن الإدراك يمكن النظر إليه على أنه عملية بحث عن أفضل التفسيرات للمعلومات الحسية بناءً على معرفتنا بخواص الأجسام.

بمعنى أن كل صورة ندركها ما هي إلا شيء افتراضي قابل للتغير، وليس حقيقة مطلقة (مثل مكعب نيكار الذي هو مكعب قابل للانعكاس حيث ترى أن الخلفية المظلمة تقفز أحياناً للأمام وترجع للخلف).



4- الخداعات البصرية :

وهي رؤية الأشكال الهندسية والصورة المنوعة بشكل غير واقعي وغير حقيقي أو بصورة أخرى. وذلك بناءً على الفرق بين الأشكال والحجم الحقيقي والشكل والحجم الافتراضي أو النسبي.

وتعزى أحياناً الخداعات البصرية إلى كون الصورة تمثل ثلاثة أبعاد موضوعة على سطح ذو بعدين.

وأخيراً : إدراك الحركة والعمق :

«إن الحوادث تكون مرتبة في أزمانها كما هي مرتبة في أماكنها. إن نمط اللحن أو تسلسله يعتبر ترتيباً زمنياً، تماماً مثل كون الشكل الهندسي ترتيباً مكانياً. إنك تحس بالحركة في المكان وهي تحصل مع مرور الزمن وفي العادة فإن إدراك الحركة يفسر طبقاً لإثارة الأجزاء المتتابعة من السطح الذي تنبعث منه الاحساسات فإذا مرت إصبعك على جلد إنسان ما فإنه يشعر بحركة وذلك الإصبع حالماً تثار المستقبلات الحسية المعنية بالتتابع. ويبدو من المعقول، أيضاً أن نفترض بأن إشارة مناظر تحصل على شبكية العين، فعندما يتحرك جسم مرئي في مجال خط الرؤية عندنا، فإن ذلك يحدث نمطاً من الإثارات المتتابعة للأعمدة والمخاريط التي تقوم بعملية الإبصار، وهكذا ندرك الحركة. وإنه لمن المحتمل أن يحدث نمط من الإثارات المتتابعة على الشبكية دون أن نشعر بالحركة.

فعندما تدير رأسك في أنحاء الغرفة، فغن الصور تتحرك على الشبكية، مع أن الأجسام في الغرفة تبدو ساكنة. إنك تكون على وعي تام بأن جسمك هو الذي

تثبت رأسك وتحرك عينيكه إذ أن الأشياء ف الغرفة لا تبدو وكأنها تتحرك إنه يبدو على ما يظهر بأن بعض العمليات العقلية العليا وكأنها تعمل على تكامل المعلومات الواردة من الإثارة الشبكية مع المعلومات الواردة من الإحساس الحركي الناتج من حركة رأسك ورقبتك وعضلات عينيك لتخبرك بأن رأسك وعينيك هما اللتان تلوران ، وليس الغرفة " (عدس، توك، 1992، 164).

أما بخصوص إدراك العمق وهو البعد الثالث والذي لم تجهز عينونا كي تراه كون شبكية العين سطح ذو بعدين فقط، ولكننا ندرك العمق من خلال ما يسمى بمشعرات **العمق الخاص بكنتا العينين** وهي قدرة الجهاز العصبي على إدراك العمق واستشعاره حتى في حالة استخدام عين واحدة فقط. وكذلك فإن استخدام العينين الاثنتين معاً يعطي صورة كلية بحيث أن الأعصاب تنقل صورتين منفصلتين (مقطعين) إلى الدماغ ويقوم الدماغ بدمج الصورتين لتعطي صورة كلية متكاملة وذات عمق.

ويضرب (عدس، وتوك، 1992) مثلاً مصوراً يوضح لنا أربعة أنواع من المشعرات التي تستخدم في إدراك العمق، فيقول : "إذا ظهر جسم ما أنه يجب أو يقاطع جسماً آخر، فإن الافتراض الأقوى في هذه الحالة هو أن الجسم الأول هو الأكثر قرباً (شكل 1). وإذا كان هناك صف من الأشياء المتشابهة والمختلفة في الحجم فإن الأجسام الصغيرة هي التي تبدو أكثر بعداً، وحتى في حالة مجموعة من الدوائر المنتشرة والتي لها أحجام مختلفة فإننا ندركها على أنها كرات من نفس الحجم، ولكن على أبعاد متفاوتة (شكل 2) ومن المشعرات الأخرى في الرسم المنظوري هو الارتفاع في السطح الأفقي للجسم المنظور . فعندما ننظر إلى سطح مستو، فإن الأجسام البعيدة تبدو أكثر ارتفاعاً حيث يتكون لدينا الانطباع الخاص بالعمق في حالة الأجسام التي لها نفس الحجم وذلك عندما توضع على ارتفاعات مختلفة (شكل 3). حتى وفي حالة السطوح غير المنتظمة وذلك مثل الصحراء المليئة بالصخور أو سطح المحيط المتموج، فإن هناك معامل اختلاف في ملة الشيء بالنسبة للمسافة، حيث أن الجيئة الواحدة تصبح أدق كلما بعدت مسافتها (شكل 4)

(علمس، توق، 1992، 168، 169).



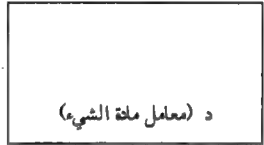
(1)



(2)



(3)



(4)

المتباين في مشعرات العمق وأثرها على الإدراك

خامساً: الإدراك والتعلم

لقد كان الإدراك محور الدراسات التي اهتمت بموضوع التعلم الإنساني، كونه يعتبر العنصر الحاسم في عمليات التعلم، هو والتفكير على حد سواء، ولقد تركزت الدراسات على وظائف الإدراك وعلاقتها بالتعلم، وبناءً على ذلك فقد قاموا بتعريف الإدراك بأنه: عملية نفسية دقيقة تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطائها مواصفات ومعانيها الصحيحة، ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد (بمعنى أنها عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس).

وكما أسلفنا فإن الإدراك يأخذ عدة مسميات حسب اقترانه بنوع الحاسة،

فمثلاً، هناك الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، ولكل نوع مواصفاته ووظيفته، وما يهم علماء النفس في هذا الميدان هو ليس ذات الشيء المدرك وإن ما يهمهم هو كيف تحدث عمليات الإدراك؟ وما هو التفسير العلمي للإدراك؟ بمعنى هل الإنسان يتعلم كيف يدرك من خلال تفاعله مع البيئة؟ أم أن الإنسان يولد وهو مزود بقدرات إدراكية معينة؟ وبشكل موجز ما هو دور كل من الوراثة والبيئة في العمليات الإدراكية؟

وكإجابة على التساؤلات السابقة، يذكر (علمس، توك، 1992م)، (بأن أصحاب نظرية الوراثة في تفسير الإدراك (أمثال ديكاوت وكانت) يقولون بأننا نولد مزودين بالقدرة على إدراك الأشياء بالكيفية التي ندركها بها، وفي المقابل، فإن أصحاب نظرية البيئة في تفسير الإدراك من أمثال (بيركلي ولوك) فيقولون بأننا ندرك الأشياء بناء على خبرتنا في أمور البيئة من حولنا، ومن بين أوائل علماء النفس المهتمين بدراسة الإحساس أمثال (هيرنج Heing، وهلمهولتز Helmholtz) قد جاؤوا بأراء مخالفة لكل ذلك، فقد أوضح العلل أن التفاوت الشبكي يعتبر دليلاً على أن عيوننا مصممة بشكل وراثي للقيام بإدراك العمق، وقد طوروا نظرية لتفسير إدراك المسافة مبنية على حقيقة مفادها أن كل عين تسجل صورة مختلفة للشيء المرئي. أما (هلمهولتز)، فقد قل بأن الإدراكات البصرية متغيرة تماماً بحيث يصعب تفسيرها على أساس وجود ميكانيزمات ثابتة لاستقبال الإحساس، ولذا يجب أن تكون متعلمة.

إن معظم علماء النفس المعاصرين يعتقدون بأن دمج وجهتي النظر هاتين يمكن اذ لا يوجد من يشك في هذه الأيام بأن التدريب والخبرة يؤثران على الإدراك. وهناك الكثير من الدراسات التي أثبتت أن الأشخاص الذين فقدوا بصرهم منذ الولادة ثم أعيدت إليهم أبصارهم تبين أنهم يدركون كثيراً المثيرات مثل الشكل والأرضية، ويتبعون الأجسام المتحركة، وغيرها من العمليات الإدراكية، وأن هناك كثير من المثيرات احتاجوا إلى عدة أسابيع للتعرف عليها وإدراكها من خلال التفاعل معها بمعنى أن التدريب له أثر على الإدراك.

سادساً: الانتباه والإدراك

لقد تعرفنا خلال هذه الوحدة على مفهوم وتعريف الإدراك ولا بد هنا من التعرف إلى أهم تعريفات الانتباه ونبدأها بتعريف (ريد، ورسوكو، 1981) بأنه: (القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية)، أما بيريلين 1970م، فقد اقترح استخدام مصطلح الانتباه الانتقائي لوصف القدرة المقصودة على اختيار مثير محدد يتم تركيز انتباه الفرد عليه، أما لولسون، ورفاقه، 1979م، فيعرفون الانتباه على أنه: (استجابة مركزة وموجهة نحو مثير معين يهم الفرد وهو الحالة التي يحدث أثنائها معظم التعلم ويجري تخزينه في الذاكرة والاحتفاظ به إلى حين الحاجة إليه)، ويعرفه المليجي، 1970م، بأنه (استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، وهو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه).

ونستخلص من التعريفات السابقة مجموعة سمات للانتباه هي:

- الانتباه استجابة حسية وعقلية.

- في الانتباه تركيز عقلي ومقاومة للتشتت.

- فيه توجيه للشعور نحو مثير معين.

- فيه استخدام للطاقة العقلية.

- يرتبط بما يهم الفرد المنتبه

وأهم هذه السمات انه يرتبط بالإدراك ويرتبط بالتعلم، وأن مضمون ارتباط الانتباه بالإدراك هو أننا ننتقي المثيرات ونستجيب لها بطرق مختلفة، ولا نستجيب لكل المثيرات بنفس الدرجة، وهذا ما يسمى الانتباه الانتقائي (التركيز في عمليات الإدراك)، بمعنى أن أدمغتنا تختار المثيرات الهامة وتترك المثيرات الأخرى حتى يحصل عليها تغيير ما يجعلها هامة، ومن ثم تجذب انتباهنا، وهذه الفكرة لا تلغي أن جهازنا العصبي يرصد كافة المثيرات المحيطة بنا ولا يغفل عنها، وإنما يقوم بتصنيفها وترتيبها وفقاً لأهمية تلك المثيرات، وتبقى المثيرات الأقل أهمية مخزنة في الجهاز العصبي حتى

يتم إما تخزينها أو التخلص منها وكذلك فإن الجهاز العصبي ومن خلال الانتباه الانتقائي فإنه يعي كافة المثيرات المحيطة به ويقوم باختيار المثير الهام للموضوع الذي يتم التفاعل معه في تلك اللحظة.

وتخضع عملية اختيار المثيرات وانتقائها إلى مجموعة محددات، وهي:

- 1- صفات المثير الذي يتم الانتباه اليه.
- 2- طبيعة حاجتنا الداخلية وتوقعاتنا وخبراتنا السابقة.
- 3- الدوافع والتوقعات الذاتية لدى الفرد.
- 4- العادات والاهتمامات الشخصية بالموضوعات، حيث يتم اختيار المثيرات المرتبطة بالموضوع المرتبط بعادة أو باهتمام شخصي محدد.
- 5- الحالات المزاجية والإنفعالية والعاطفية التي تلعب دوراً هاماً في اختيار أو إهمال مثير ما.

سابعاً: الإدراك فوق الحسي

يقصد بالإدراك فوق الحسي هو القدرة على إدراك وتفسير وتحليل بعض الظواهر دون أن يكون لتلك الإدراكات مثيرات حسية ظاهرة ولملموسة، وتقسم ظاهرة الإدراك فوق الحسي إلى قسمين:

1- الإدراك فوق الحسي ESP ويقسم الى:

أ- التخاطر Telepathy أو الفكر المتصل من شخص آخر.

ب- القدرة على رؤية كل ما يقع وراء نطاق البصر أو البصيرة النافذة وهي القدرة على رؤية أشياء لا تؤثر على الحواس Clairvoyance مباشرة، وذلك مثل القدرة على قراءة شيء مكتوب وموضوع داخل مغلف مغفل وغير شفاف.

ج- بعد النظر Precognition: القدرة على رؤية الأحداث المستقبلية.

2- Psychokinesis (PK) والتي عن طريقها تؤثر عملية عقلية معينة على جسم

ملهي أو نظام للطاقة (مثل تمليك للشيء يجعله يحصل فعلاً).

ولقد اختلفت وجهات نظر العلماء حول تلك الظاهرة، حيث أن هناك فئة من العلماء قد رفضوا هذه الفكرة رفضاً قاطعاً وقالوا بعدم علميتها ودقتها، وهناك بعض العلماء الذي قالوا بضرورة دراستها للتأكد منها دون رفضها القاطع، وأن تبقى مداراً للبحث علّه في المستقبل يتم اكتشاف بعض الحقائق التي تؤكدنها أو تصفها.

الدافعية

أولاً : مفهوم الدافعية

ثانياً : تصنيف الدوافع

ثالثاً : الدافعية والسلوك

رابعاً : الدافعية والتعلم

الدافعية

أولاً: مفهوم الدافعية

تلعب الدافعية دوراً هاماً وفاعلاً في السلوك الإنساني، فهي تقوم بإثارته وتحريكه وتحافظ على دوامه واستمراره ما دامت الحاجة قائمة لذلك، ويشير مصطلح الدافعية كما حدده (عدس، توفه، 1992م) : (إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعلقة التوازن الذي اختل) (ص، 185) ، بمعنى، أنه يمكن للدافعية أن تستثار إما بعوامل داخلية ذاتية (حاجات، ميول، اهتمامات)، أو خارجية بيئية (كالأشخاص، الأفكار، الأشياء).

إن المخطط التالي يوضح العلاقة التفاعلية التبادلية بين سلوك الفرد والعوامل الداخلية والعوامل الخارجية، حيث:



س: تعني السلوك

خ: عوامل خارجية

د: عوامل داخلية

ولقد حدد (جاج، برلينر، Gage Berliner ، 1981)، مجموعة من العوامل الداخلية تم وضعها في قائمة تبين العوامل المكتسبة منها وغير المكتسبة والسمات الثابتة وغير الثابتة، والقائمة هي:

طبيعتها السمة	مكتسبة	غير مكتسبة
السمات الثابتة	- الحاجة للتحويل والإنجاز - الحاجة للقوة والسلطة - الحاجة للانتماء	- الرغبة في الاستكشاف - الخوف من فقدان العون - الانجذاب للجنس الآخر
الحالات المتغيرة	- الحجل - القلق من الاختبار - حالات الخوف	- الجوع والعطش - التعب - الحاجة للتدخين

وهناك مجموعة عوامل خارجية بيئية كالعلامات المدرسية، والمواقف المحبطة أو المنفرة أو التعزيز بكافة أنواعه.

ويذكر (بلقيس، مرعي 1984)، بأن: «الدافعية تشكل بالنسبة للمعلم والمتعلم غاية ووسيلة فهي كغاية تشكل إحدى غايات التعليم وأهدافه لأننا نريد أن يكون تلاميذنا مهتمين ومستمعين بما يتعلمون وكيف يتعلمون، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فإن تنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغاياتها المستهدفة كنتائج للتعليم والتعلم». (ص، 88).

ولقد تطور مفهوم الدافعية بناءً على الآراء الفلسفية التي سادت عبر القرون، والتي حاولت تفسير السلوك الإنساني، فلقد كانت النظرة السائدة في القديم تزو ظهور السلوك الإنساني إلى الدوافع العقلانية، حيث أن الإنسان يقرر ويختار ويضبط دوافعه بشكل عقلائي. ومع مرور الزمن نشأت فلسفات أخرى تدعو إلى أن هناك جوانب في حياة الإنسان ليست منطقية وليست عقلانية وليس

للإنسان سيطرة عليها وتعتبر دوافع لظهور السلوك ولقد سادت هذه النظرة في القرن السابع عشر، أما في القرن الثامن عشر فقد ظهر مفهوم أثر الغرائز على السلوك الإنساني، استناداً إلى فكرة مفادها أن الحيوان مدفوع بدوافع غريزية غير خاضعة للتفكير، ويذكر (علس، توك، 1992م): (إن هذه النظرة قد واجهت صعوبات جمة لم تستطع أن تتخطاها فقد أثبتت الدراسات الانثروبولوجية أن هناك بعض القبائل مثلاً لا يظهر لديها العدوان على الإطلاق).

ويستطرد أيضاً فيقول: (إن تفسير أصحاب نظرية الغرائز للسلوك البشري لا يتعدى كونه وصفاً لما يقوم به الإنسان، وليس تفسيراً حقيقياً له، إذ أن الغرائز تصف السلوك ولا تفسره) (ص، 1896).

وكمحاولة للتغلب على السليبيات التي نتجت عن النظرة السابقة (الغريزية) فقد ظهر مفهوم الحاجة، حيث أن حاجة الجسم للغذاء والأكسجين وغيرها تدفع وتستثير العضوية للسلوك بطريقة معينة دون غيرها بهدف خفض التوتر الناتج عن الحاجة، بمعنى أن الجسم يحاول المحافظة على بيئة داخلية متوازنة من خلال خفض التوتر الناتج عن الحاجة بشكل مستمر بهدف الوصول إلى حالة من التكامل النفسي والجسدي والعقلي. وأخيراً فقد ظهر مفهوم الحافز أو الباعث الخارجي الذي له دور حاسم في السلوك أيضاً، فالعضوية لا تسلك لإشباع حاجاتها الداخلية، ولكن طمعاً وطموحاً في الحصول على مكافأة خارجية - بغض النظر عن نوعها-.

وعليه فإن الإنسان يسلك مدفوعاً بدافعين، أحدهما داخلي، والآخر خارجي (الحافز).

وللدافعية ثلاثة وظائف هامة هي:

1- تحريك السلوك من خلال إكسابه طاقة للتحرك.

2- توجيه السلوك من خلال تحديد النشاط واختياره.

3- المحافظة على دوام واستمرار السلوك

ثانياً: تصنيف الدوافع

لقد اهتم العلماء بالدوافع وحاولوا تصنيفها وذلك تسهياً لفهمها ومحاولة لتحديد أثرها على السلوك لذلك فقد أطلقوا عليها مسميات عديدة وتصنيفات كثيرة إلا أنهم في نهاية المطاف توصلوا إلى إمكانية تصنيفها في بعدين رئيسيين هما: - دوافع أولية: وهي الدوافع التي تركز على أساس بيولوجي غريزي (كالجوع/ العطش/ الجنس/ الأمومة/ ...) .

- دوافع ثانوية : وهي الدوافع التي تركز على أساس نفسي، وليس لديها أسس بيولوجية محددة، (كحب الذات والتفوق ، وحب السيطرة).

ويظهر من التصنيف السابق وتسميته أنه لا يقصد بالدوافع الثانوية أنها أقل أثراً من الدوافع الأولية أو أقل قيمة، وإنما تدل فقط على الأساس الذي تركز إليه الدوافع وتنبع منه.

ويذكر (بليزيس، مرعي، 1983م) أن تصنيفات الدوافع قد ارتكزت على نظريات عديدة، كنظرية (فرويد) الذي نلحى بفكرة (اللبيدو، أو الدافع الجنسي، ونظرية (بروان) الذي نلحى بفكرة دافع القلق، وهناك النظريات التي نادت بشثائية الدوافع، كنظرية (هيرمان وهيس) المتأدية بفكرة المذكر والمؤنث، ونظرية الخير والشر. وهناك النظريات التي نادت بتعدد الدوافع كنظرية (موازي)، ونظرية (ماسلو)، والتي تعتبر بأنها من أكثر النظريات رواجاً وقسرة على تفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الإنساني.

وتتلخص نظرية (أبراهام ماسلو 1938م)، بأنها تصنف الدوافع إلى دوافع بيولوجية أساسية يترتب على تحقيقها نجاح الفرد في تحقيق الدوافع النفسية والتي تعتبر أعلى مرتبة من البيولوجية، ولقد اعتمد ستة حلجات أساسية صنفها في هرمية سميت فيما بعد (بهرمية ماسلو)، وهذه الهرمية هي:



وعوداً على الدوافع الأولية والثانوية، فقد صنف العلماء في إطارها كثيراً من الدوافع، ولكن يمكن حصر أغلبها في الأصناف التالية، كما حددها (علس، توك، 1992م) وهي:

- 1- دوافع الحفاظ علي البقاء، كالجوع والعطش
- 2- دوافع الحفاظ على النوع كالجنس ودافع الأمومة.
- 3- دوافع الدفاع والنجاة كالعدوان وتجنب الألم.
- 4- دوافع النشاط والإثارة كحب الاستطلاع والحاجة للإثارة الحسية (ص، 191) .

وفيما يلي تفصيل لهذه الدوافع:

1- دوافع الحفاظ علي البقاء:

وهي الدوافع البيولوجية التي تضمن بقاء العضوية (الإنسان، الحيوان، الخ) على قيد الحياة في حالة إشباعها بشكل معقول، ومن أهم هذه الدوافع، **دافع الجوع**: والذي فيه يشعر الإنسان بمجته للطعام نتيجة لتغير كيمياء الدم ونقص كمية السكر فيه والذي بدوره يستحث المعلقة لإرسال إشارات للدماغ تحثها على إشباع

هذا الدافع والبحث عن الطعام، وتعتبر الحواس كذلك من العناصر الهامة في تحريك دافع الجوع ولكنها كما أفادت الدراسات ليست أساسية لأن إزالتها لا تؤثر فعلياً في سلوك العضوية نحو إشباع دافع الجوع.

وعدا الأسباب السابقة (كمية السكر في الدم، الحواس) التي تحرك دافع الجوع فهناك كذلك درجة حرارة الجسم فحين انخفاضها تميل العضوية للزيادة في الأكل، وحين ارتفاعها فإن العضوية تميل للإقلال من الأكل.

ويقرن بدافع الجوع **دافع العطش** والذي يتحرك بقوة عند نقص كمية السوائل في الجسم، وهذا النقص يؤدي إلى زيادة تركيز بعض العناصر في الجسم، وكذلك فإنه يستثير الدماغ بأساليب مختلفة للتحرك لإشباع حاجة ودافع الجسم للماء.

2- دوافع الحفاظ على النوع؛

وهي الدوافع التي تدفع العضوية للمحافظة على نوعها من خلال **دافع الجنس** والذي يعتمد على عاملين رئيسين هما عامل خارجي متمثل في مشيرات البيئة الخارجية وعامل داخلي يعتمد نمو الأجهزة التناسلية وإفراز الهرمونات لدى الذكور والإناث. إن ممارسة الجنس وإنجاب الأطفال لدى الإنسان لا تتوقف عند حد الممارسة البيولوجية وإنما تتعداها إلى ما هو أكثر من ذلك وهو ممارسة الرعاية والحماية، وهذا يدفعنا للحديث عن **دافع الأمومة**، والذي يتضمن قيام إناث العضوية برعاية وحماية أطفالهن حتى يصبحوا قادرين على رعاية أنفسهم، وكلما طالت دورة حياة العضوية فإن دافع الأمومة يظهر بشكل أكبر.

ويعزى ظهور هذا الدافع إلى التغيرات الهرمونية في أجسام الإناث وخاصة بعد الولادة، ففي جسم الإنسان، فإن هرمون (البرولكتين) يزداد إفرازه بعد الولادة مباشرة ويؤثر على زيادة إفراز الغدد اللبنية ويزيد أيضاً من شعور الأم بدافع الأمومة.

3- دوافع النشاط والإثارة:

وهي دوافع حين نشاطها تحرك سلوك الإنسان نحو استكشاف البيئة والمحيط حوله، فمن هذه الدوافع دافع الاستكشاف والتحكم حيث أن الإنسان منذ الطفولة يتحرك بهدف استكشاف البيئة حوله والتعرف عليها، وكذلك يسعى إلى التحكم فيها لتطويعها والاستفادة منها، أما دافع الاستثارة الحسية والذي يقصد به الدافع الذي يشبع من خلال المثيرات السمعية والبصرية التي تتفاعل مع حواس الإنسان، فالطفل يرغب في رؤية وسماع كل شيء، ويقاوم بشدة في حالة منعه من استخدام حواسه في التفاعل مع البيئة.

وهناك دافع التحصيل والمتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه، وبذلك أقصى الجهد في الاستمرار في ذلك النجاح، بمعنى، أن هذا الدافع محفوف بالطموح والرغبة بالنافسة، ومحكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية، وثقافات المجتمعات المختلفة وبالممارسات الاجتماعية، وبالطبقات الاجتماعية والاقتصادية.

رابعاً: دوافع النجاة والبقاء

وهي الدوافع التي تحافظ على أمن وسلامة العضوية في المواقف التي تهددها أو تسبب لها خطراً، من مثل: دوافع العدوان، والخوف وتجنب الألم.

ويلعب العدوان كلاً من دوافع هذه الفئة دوراً مميزاً، حيث أنه يشكل جزءاً حرجياً في حياتنا الاجتماعية، وكذلك فقد أشغل بل علمه النفس لفترة طويلة وهم يحاولون تحليله والبحث عن منشئه وأسبابه، فقد عزا بعضهم العدوان (فرويد) إلى الغرائز الفطرية، وعزاه آخرون إلى تأثير البيئة العدوانية على الفرد (باندورا)، وهناك من أثبت من خلال التجارب أن السلوك العدوانى يحدث باستثارة جزء معين من منطقة (الهيبوثلامس) باستخدام إثارة كهربائية.

وتلعب العوامل التربوية والاجتماعية والتعليمية في ضبط السلوك العدوانى وعلاجه أو كبتة دوراً كبيراً وفعالاً.

ثالثاً : الدافعية والسلوك

بعد توضيح مفهوم الدافعية وتصنيفاتها، سوف نتنقل تحت هذا العنوان للتعرف على أثر الدافعية على السلوك الإنساني، وذلك من خلال وظائفها (تحريكه توجيه، استمرار، السلوك)، حيث إن لب البحث في الدافعية كان للتعرف على منشئها، وكيفية تأثيرها على السلوك البشري.

ويمكن لنا تلخيص العلاقة بين الدافعية والسلوك في النقاط التالية:

1- إذا كان الدافع (داخلي، خارجي) يتميز بالقوة فإن احتمالية ظهور السلوك تكون قوية وبالتالي إشباع الدافع ووصول الفرد إلى حالة التوازن وخاصة إذا واكب ظهور الدافع الداخلي حافظ خارجي.

2- إذا كان الدافع (داخلي، خارجي) يتميز بالقوة ولكنه واجه عقبة في تحقيقه فإن احتمالية ظهور السلوك تكون ضعيفة وبالتالي عدم إشباع الدافع وبقاء العضوية في حالة توتر وعدم توازن.

3- إذا كان الدافع (داخلي خارجي) يتميز بالضعف، فإن احتمالية ظهور السلوك تكون ضعيفة وبالتالي عدم إشباع الدافع وبالتالي بقاء العضوية في حالة من التوتر.

4- إن العلاقة بين الدافع والسلوك علاقة ديناميكية مستمرة.

رابعاً : الدافعية والتعلم

تلعب الدافعية دوراً حاسماً في تعلم الطلاب بنوعيتها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيراً من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثراً وأطول دواماً وبقاءً وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي لدى الطالب من العوامل الخارجية كاللحزات والخوافز، كون الأولى ترتبط بمحاجات، وقيم، واتجاهات واهتمامات وتطلعات الطالب لذا فهي تترك أثر أعمق لديه.

وبغض النظر عن الدافعية سواء كانت داخلية أم خارجية فإنها ضرورية لحفز

الطلاب للتعلم فلا تعلم بلا دافعية، حتى وإن كانت هناك فروق فردية بين الطلاب في التأثير بقوة الدافعية، ومقدار حماسهم للتعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثيراً من الإحباطات التي تصيب الطلاب أثناء التعلم تنتج عن فشل المعلم أو عدم قدرته على تحفيز الطلاب واستثارة دافعيتهم وبالتالي فشلهم وحرمانهم من أقوى معزز للاستمرار في التعلم ألا وهو النجاح، وذلك انطلاقاً من القاعدة التي تقول: «تكرار النجاح يقود إلى النجاح، وتكرار الفشل يقود إلى الفشل»، وعليه فإن على المعلم أن يقوم بالمهام التالية لتوفير الدافعية لدى الطلاب:

- 1- توفير ظروف تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم وحصر اهتمامهم فيه.
 - 2- توفير الظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه المركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبطة بموضوع التعلم.
 - 3- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات التلاميذ الفعّال في تحقيق الهدف.
 - 4- إثابة وتشجيع هذا الإسهام في النشاطات الموجهة نحو تحقيق الهدف.
 - 5- التحديد الواضح للأهداف التعليمية وإيضاحها للتلاميذ وإشراكهم في ذلك.
 - 6- توجيه سلوك التلاميذ نحو تحقيق النجاح في بداية المهام التعليمية وتعزيز ذلك.
 - 7- تنظيم عملية تعزيز السلوك والاستجابات المناسبة، وحجب التعزيز عن أنماط السلوك غير المناسب.
 - 8- حجب التلقين والمساعدة تدريجياً عندما تصبح غير ضرورية.
 - 9- التوقف عن الحوافز الخارجية بعد التأكد من تنشيط وعمل الدوافع الداخلية لدى التلاميذ.
- وفيما يلي مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة والتي ينبغي للمعلم أن يتبعها

لإيجاد الدافعية لدى الطلاب وهي:

- 1- استشارة الاهتمام بالجديد والمثير والنافع.
- 2- تجنب التلاميذ المعاناة والإحباط الذي لا جدوى منه.
- 3- توفير مناخ تعليمي مشبع بالحب والدفء والاحترام والتقدير.
- 4- توظيف الاختبارات التي تساعد على الشعور بالإنجاز وتوفير التغذية الراجعة بشكل هائى.
- 5- إعطاء العلامات التشجيعية.
- 6- وضع الطلاب في الجو التنافسي المنظم، وكذلك تحويل الجو التنافسي إلى جو تعاوني منفتح في أحيان أخرى.
- 7-حث الطلاب على التعلم الذاتي والنشاط الاستكشافي.
- 8- تزويد الطلاب بخبرات مباشرة ومفيدة، وتركيز انتباههم على خبرات النجاح لأقرانهم وكيف يمكن لهم أن يحتلوا حذوهم.
- 9- ربط المهمات التعليمية بحاجات واهتمامات الطلاب، وإقناعهم بأهميتها في حياتهم الشخصية واليومية.
- 10- التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في محتوى التعلم وطرقه دون الاهتمام بالنواحي النظرية فقط.
- 11- تقبل فشل وإخفاق التلاميذ في المهمات التعليمية، وتشجيعهم في البحث عن طرق وأفكار جديدة لإنجاز تلك المهمات.

التفكير واللغة

- أولاً : مفهوم اللغة وبنيتها.
ثانياً : مراحل تطور اللغة.
ثالثاً : تكوين الرموز والمفاهيم.
رابعاً : علاقة التفكير باللغة.
خامساً : طرق معالجة المعلومات.

التفكير واللغة

أولاً : مفهوم اللغة وبنيتها :

تعتبر اللغة الشفهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي، ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، وهي أيضاً أداة فعالة في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكل عام.

ولقد اتفق معظم العلماء على تعريف اللغة بأنها مجموعة من الرموز- غير ذات معنى في أصلها- يعبر فيها الفرد عن محتواه العقلي والمعرفي . ويقصد بالرمز هنا أي شيء يقوم مقام ذات الشيء أو يدل عليه. وتخدم اللغة في العادة وظيفتين رئيسيتين هما:

أ- الإتصال بين الناس من ذوي اللغة الواحدة.

ب- تزويدنا بنظام أو مجموعات من الرموز والقوانين التي من شأنها أن تسهل تفكيرنا.

وتبني اللغة علة من شقين رئيسيين هما (الفونيمات) و (المورفيمات). ولقد عرّف (عدس، توق 1992) هذين المصطلحين بأن: الفونيمات: هي الأصوات الأولية التي تقوم عليها اللغة، وهي الطرق المختلفة التي تلفظ بها حروف العلة والحروف المتحركة والحروف الساكنة . أما المورفيمات فيقصد بها أصغر الوحدات ذات المعنى والتي تكوّن اللغة، فجذور الكلمات، والمقاطع الأولية، والمقاطع اللاحقة في الكلمات يمكن أن تكون مورفيمات. فمثلاً كلمة

(Strangeness) تتكون من مورفيمتين هما (Strange/ ness) ولكل منهما معنى خاص به.

إن تركيب المورفيمات مع بعضها ينتج لنا كلمات كثيرة مما يُشعب اللغة ويطورها. ويقاس تطور اللغة عادة بقدرتها على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعاني الجديدة.

وكذلك فإنه يتم تركيب شبه الجمل من خلال الكلمات التي تكونت من الفونيمات، وبعد ذلك يتم بناء الجملة الكاملة ذات المعنى والمبنية على أساس قواعدي صحيح. ويمكن تقسيم الجملة إلى نوعين استناداً إلى المعنى فهناك بناء عميق للجملة، وهو المعنى الفعلي المقصود في الجملة، وهناك البناء السطحي للجملة والذي يدل على تركيبها المتسلسل وصياغتها وما يسمى بالترتيب الصوتي للجملة.

ولقد أشغل بل الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع على مر العصور تفسير الكيفية التي نشأت بها اللغة وتطورت. ولقد خلصوا في نهاية الأمر إلى مجموعة نظريات أو افتراضات لنشأت اللغة وتطورها. نوجزها في الاتجاهات التالية:

1- يعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن اللغة تنشأ وتتطور بشكل فطري وطبيعي، وأن الأطفال يولدون ولديهم الميل نحو استخدام اللغة كما لديهم الميل نحو المشي، وأنهم مزودون باليات وميكانيزمات بيولوجية لتعلم اللغة، ويمكن للطفل من خلال هذه الميكانيزمات الوراثية بناء قوانينه الخاصة باستخدام اللغة وبناءها. بمعنى أن تلك الميكانيزمات تمكنه من إنتاج الألفاظ والمصطلحات الجديدة عندما تتم إستثارتها من قبل البيئة. ويؤيد وجهة النظر هذه التطور الحاصل في الأجهزة الخاصة بالنطق أثناء المرور بالمرحلة النمائية. ويتبنى هذا الاتجاه كل من (لينبرغ وشومسكي).

2- الاتجاه السلوكي والذي يرى فيه (سكنر، 1957) بأن اللغة يمكن اعتبارها على أنها سلوك لفظي يمكن تطويره وتنميته من خلال المؤثرات البيئية

والتقليد والتعزيز كغيرها من السلوكات البشرية القابلة للتعلم. واستند في رأيه إلى أن الطفل حديث الولادة لا يمتلك سلوكاً لفظياً واضحاً ولكنه من خلال المناغة والتقليد والتعزيز الفارقي للسلوك يتعلم فهم واستخدام اللغة.

3- الاتجاه التوفيقي بين الاتجاهين السابقين، ويتبنى هذا الاتجاه كل من (بلوم ولاهي)، حيث يؤيدان فكرة الامكانات البيولوجية والعصبية الفطرية، وأثرها على النضج الإدراكي، المعرفي - وبالتالي على اللغة - وفي الوقت نفسه يؤكدان على دور البيئة ومؤثراتها (التقليد التعزيز) في تطوير وتنمية اللغة.

ويرى (ماكنيل، 1970) أن اتخاذ موقف حاسم إلى جانب البيئيين أم الفطريين ليس أمراً مجدياً، فالبيثيون يفشلون في تفسير ظاهرة الابتكار اللغوي التي تتبدى عند الطفل فيما بين الثانية والخامسة من عمره، والتي تمكنه من إنتاج عبارات لم يسمعها في بيئته ومن استخدام بعض القواعد اللغوية غير المتوافرة في لغة الراشدين في بيئته.

كما أن الفطريين يعجزون عن تفسير عملية اكتساب اللغة دون عمليتي التقليد والتعزيز لأن هاتين العمليتين تشكلان المفتاح الأساسي لاكتساب اللغة. لذا فإن الاتجاهين مسؤولان معاً عن تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، لوجود بعض الأدلة التي تؤيد كلا منهما.

ثانياً: مراحل تطور اللغة؛

- تمر اللغة في مجموعة مراحل ثمانية تطويرية وفقاً لمراحل نمو الإنسان البيولوجية والنفسية والعقلية منذ الولادة وحتى الممات، وهذه المراحل تتشابه عند معظم الأفراد مع مراعاة الفروق الفردية - ولقد حدد (السرطاوي، السرطاوي، 1988) خمسة مراحل تمر بها اللغة أثله تطورها. وهي:

1- مرحلة الأصوات الإنعكاسية: وهي صوت خروج الهواء من الرئتين، كأصوات الصراخ المختلفة نتيجة لشعور الطفل الحشوي بالجوع والعطش، وإحساسه بالبيئة الخارجية كالحرارة والبرودة.

2- مرحلة المناغاة: وتظهر في الأسبوعين السادس والسابع من عمر الرضيع، وذلك عندما يصدر الطفل أصواتاً متنوعة وعشوائية. وتعتبر المناغاة نشاطاً انعكاسياً للإثارة الداخلية لدى الطفل لاستكشاف الشفتين واللسان والحلق. وليس شرطاً أن تظهر المناغاة فقط عند وجود السمع، فقد يتأخر الطفل الأصم.

3- مرحلة اللالاية: وهي إعادة الأصوات أو مركبات الصوت الذي يسمعه الطفل مثل (با- با- دا- دا- دا- دا...). ويعتبر إحساس الطفل بحركة شفتيه وسماعه لصوته معزراً للاستمرار في إصدار هذه الأصوات. ويمكن للطفل أن يقلد أصوات الآخرين، وقد يعيد الطفل الأصم بعض الأصوات نتيجة للإثارة اللمسية والحسية- الحركية.

4- مرحلة المصاداة (التقليد): وفيها يبدأ الطفل بتقليد الأصوات التي يصدرها الآخرون، وتظهر في حوالي الشهر التاسع، ولا يشترط فهم تلك الأصوات لتقليدها.

5- مرحلة النطق: والتي تبدأ بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر من عمر الطفل، حيث يبدأ الاستخدام المقصود للألفاظ والكلمات وأنماط الأصوات، ويتنظر أيضاً الإستجابات المتوقعة لتلك الأصوات. وتعتبر هذه المرحلة البداية الفعلية للنطق الحقيقي، ولتطور الرموز والأفعال والمفردات والأفكار والعلاقات (ص، 220-222).

ومع مرور الزمن يبدأ الطفل باستخدام الحروف في تكوين الكلمات والكلمات في تكوين الجمل البسيطة المكونة من كلمتين وتحمل معناً معيناً، ثم تتطور لغته من جمل بدائية بسيطة إلى جمل مركبة ومعقدة.

أما (النشواتي، 1984) فيذكر أن المختصين قد وصفوا خصائص لغة

الطفل في مراحل نموه اللغوي المختلة من حيث كمية الكلمات التي يكتسبها ونوعيتها وطرق ارتباطها فيما بينها، وقد حدد مراحل النمو اللغوي لدى الفرد بالمرحلة الآتية:

1- مرحلة الكلمة الواحدة:

وتبدأ هذه المرحلة مع بداية السنة الثانية من حياة الطفل، حيث تبلغ حصيلته اللغوية في الربع الأول من هذه السنة حوالي خمسين كلمة، تتكون في معظمها من أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئته كالطعام والملابس، ومن أفعال تشير إلى العمل، كراح، ولعب، وتعبر كل مرة عن فكرة معقدة فكلمة (أكل) تدل على أنه جائع ويريد أن يأكل.

وتتسم كلمات هذه المرحلة بالصيغة الأمرة، سواء لدى مخاطبة الآخرين أو الذات، وكذلك تتسم بظاهرة التعميم الزائدة فكلمة كرة تعبر عن كل شيء دائري أو كروي.

2- مرحلة الكلمتين:

يستطيع الطفل في منتصف ونهاية السنة الثانية من أن يصل كلمتين مع بعضهما للتعبير عن صيغة النسبة أو الملكية.

كأن يقول (بابا سيارة) للدلالة على سيارة أبيه، ويستخدم أيضاً بعض الكلمات للتعبير عن الاختلاف في النوع والكمية مثل (أكثر أكل)، للتعبير عن المزيد من الأكل، ويكتسب أيضاً مفهوم النفي للإشارة إلى عدم وجود الشيء.

3- مرحلة الأكثر من كلمتين:

وفيها يصبح الطفل قادراً على وصل أكثر من كلمتين ليكون سلسلة للتعبير عن فكرة ما (الجملة). وتتسم هذه المرحلة بمزيد من المعرفة بقواعد اللغة وتركيباتها ودلالاتها مما يشير إلى تقدم كبير في مجال تنظيم النظام اللغوي واستخدامه، كما يشير إلى نمو القدرة العقلية للطفل، فهو يعرف الفرد والمؤنث،

والأفعال والعدد والزمن، وتظهر في هذه المرحلة قدرة ابتكارية عند الطفل في استخدام اللغة ما بين السنة الثانية والخامسة وتزول مع كبر عمر الطفل. وفي نهاية المطاف يكون الطفل قد كوّن لغة تامة من حيث الشكل والتركيب والمعنى.

هذا ويمكن النظر إلى اللغة من ثلاثة أبعاد صنفها (بلوم ولاهي، 1978) وهي المحتوى، وهو الرموز وتفسيرها حتى تكون الألفاظ ذات دلالات ومعاني عندما يستخدما الفرد أثناء تفاعله مع البيئة الشكل - وهو البعد الثاني - ويقصد به وحدات الصوت التي يتم ربطها بالمعنى وذلك عن طريق بناء الجمل أو أجزاء النطق أو نهايات الكلمات. (علم الصرف، وعلم دلالة الألفاظ يعطي اللغة شكلها). أما البعد الثالث فهو استخدام اللغة، حيث تقترن وظيفة اللغة بسلوك المتكلم الاجتماعي والمعرفي في مواقف الحياة المختلفة، فنبرات صوت المتكلم أثناء الحديث العادي يختلف عن نبراته أثناء التعجب أو التساؤل أو إصدار الأوامر.

وختاماً أن التكامل في الأبعاد السابقة هو الذي يحدد كفاءة استخدام الفرد للغة ويحدد معرفته بعلم قواعد اللغة.

ثالثاً : تكوين الرموز والمفاهيم :

إن تعريف اللغة - كما عرفناه سابقاً - هي عبارة عن رموز يتم التعبير من خلالها عن المحتوى العقلي للفرد وكما هو معروف أن الرمز هو عبارة عن أي شيء يدل على الشيء أو يقوم مقامه أو يشير إليه. وليس شرطاً أن يكون الرمز حرفاً أو كلمة، فقد يكون الرمز أحياناً عبارة عن دلالة لعملية رياضية $(+)$ ، $(-)$ ، (\times) ، $(+)$ ، والرمز أيضاً ينقل إلينا معناً محدداً جداً ويدلنا على نوع السلوك الذي يجب علينا أن نسلكه عندما نراه ، فهو بمثابة المثير الذي يستدعي استجابة محددة. وهناك نوعان من الرموز :

1- الرموز الصريحة : وهي الرموز التي تدل على شيء محددة بعينة ويمكن لمعظم

الناس على اختلافهم فهمها، والتفاعل معها بشكل صحيح.

2- الرموز الضمنية : وهي الرموز التي لها أكثر من مدلول ويستطيع الأفراد على اختلافهم تفسيرها حسب مدلولاتها النفسية لديهم، بمعنى أن لها دلالات عاطفية أو تقييمية أو تفضيلية.

أما بخصوص **المفاهيم** ، فيمكننا تعريف المفهوم إجرائياً بأنه الصورة الذهنية التي يرسمها العقل لشيء ما أو مجموعة أشياء تجمع بينها صفات مشتركة، كمفهوم (مدينة ، كتاب ، ...)، أو تجمع بينها علاقات مشتركة كمفاهيم (اطول / أقصر، أبعد ،). وليس شرطاً استعمال اللغة لتعلم المفاهيم ، فنحن قد نتوصل إلى المفاهيم من خلال الإشارة أو من خلال دلالتها على الأشياء أو من خلال استخدامها الصحيح بشكل مستمر.

ويذكر (علس، توك، 1992) أن تعلم المفاهيم يستخدم مبادئ التعميم والتمييز، حيث يبدأ الفرد بتعميم الخبرة أولاً على المفاهيم المتشابهة، ثم يبدأ بالتمييز الفعلي لها. كما في تجربة تعليم الفأر التعرف على مفهوم المثلث حيث يقوم الفأر بتعميم استجابته في أول الأمر على أشكال هندسية أخرى، وعندما لا تعزز هذه الاستجابات الخاطئة فإنها تنطفئ ويبدأ الفأر بتنسيق مدى استجابته تدريجياً حتى ينحصر في الأشكال المثلثية فقط (التمييز).

إن تعلم المفاهيم المحسوسة أسهل تعلماً من المفاهيم المجردة، وهذا أمر بديهي أثبتته كثير من الدراسات.

رابعاً : علاقة التفكير باللغة

لقد أثبتت الدراسات بأن اللغة تأثير كبير على تطوير عملية التفكير لدى الإنسان، فالتفكير عملية عقلية متقدمة ومعقدة تعمل على تحليل المعلومات وتربط بين العناصر وتتعامل مع الرموز اللغوية والمفاهيم البسيطة والمعقدة. لذا فإن اللغة من أهم العوامل التي تؤثر على عملية التفكير، فمقدار التطور الحاصل في الجانب اللغوي ينعكس إيجابياً على عملية التفكير ويطورها.

ويذكر (عديم وتوق، 1992) (بأن قدرة الطفل على استعمال اللغة تتصل اتصالاً وثيقاً بقدرته على التعامل مع المفاهيم والعلاقات، ويذكر أيضاً بأننا نستطيع أن ندرك بأن اللغة والتفكير لها صلة ببعضهما البعض، دون أن نفترض بأنهما نفس الشيء الواحد وأن الدراسات التي قارنت آراء الأطفال الصم والبكم والأطفال الآخرين الذين مستوى سمعهم من النوع العالي تدل على أن اللغة قد تساعد في حلّ المشاكل ذات الصلة بالعلاقات والمفاهيم، ولكنها ليست على أية حال ضرورية لتطوير مثل هذه القدرات المعرفية) (ص، 219) .

خامساً : طرق معالجة المعلومات

وهي الطرق التي يتم من خلالها تحليل المعلومات القادمة إلى الدماغ وذلك باستخدام اللغة والمفاهيم والعلاقات، وهذه الطرق هي:

1- نماذج التفكير:

سوف نتكلم هنا عن أعقد العمليات العقلية، وهي حلّ المشكلات باستخدام اللغة والمفاهيم، حيث أن النظريات الترابطية لم توفق في تفسير هذه العملية كون اكتساب اللغة يتطلب أكثر من مجرد اتباع سلسلة من المثيرات والاستجابات.

إن حلّ المشكلة يتطلب تصنيف وتنظيم كميات كبيرة من المعلومات وفقاً لمجموعة قوانين وقواعد متوفرة بهدف الوصول إلى الحل النهائي، وهذا الأسلوب يشبه إلى حد بعيد عمل الحاسبات الإلكترونية التي يتم دخول المعلومات إليها (In Put) ثم تتم معالجة المعلومات (DATA Processing) ثم المخرجات (Out Put) وهي الحل النهائي. ويكمن الفرق بين استخدام الحاسوب وبين استخدام دماغ الإنسان في أن الأول لا يستطيع القيام إلا بما تم برمجته عليه (غير مرن) ولكن تفكير الإنسان مرن ولا يحتاج إلى برمجة وإنما يعمل ذاتياً.

2- برامج الكمبيوتر ولوحات التعليمات:

بدأ في الوقت الحالي استخدام الحاسبات الإلكترونية كأداة للدراسة العمليات المعرفية، حيث تتم برمجته ليتفاعل مع المعلومات المدخلة إليه ليقوم بتحليلها ومعالجتها بالشكل المطلوب وبأسلوب ذكي يشبه إلى حد بعيد العمليات العقلية النفسية التي يقوم بها الأفراد.

(إن العديد من علماء النفس يشعرون بأن نمذجة معالجة البيانات هذه تشكل أدوات مناسبة تماماً لبناء النظريات الخاصة بالظواهر النفسية، وبخاصة ما يتصل منها بالعمليات الإدراكية المعقدة).

3- نماذج المحاكاة:

(إن البرامج التي تستخدم لتصوير أو عكس النشاط الإدراكي للإنسان تسمى بنماذج المحاكاة، إن أول محاولة حقيقية بذلك لمحاكاة العمليات الإدراكية قام بها كل من نويل وسيمون (1956م) إذ عملاً على تطوير نموذج لمعالجة البيانات وذلك من أجل البرهنة على بعض النظريات الخاصة بالمنطق الرمزي. إن برنلجهم الذي عرف باسم المنظر المنطقي (Logic Theorist) لم يحاول البرهنة على النظريات بالرجوع إلى كل الاحتمالات المنطقية الممكنة والتوصل من بينها إلى واحدة تقود إلى البرهان، إنها بدلاً من ذلك تستخدم أساليب موجهة مثل التي يستخدمها الإنسان في البرهنة على النظريات.

إن الأساليب الموجهة التي يستخدمها الأدميون في البحث عن حلول للمشاكل التي تعترضهم غير واضحة أو مفهومة بشكل دقيق. رغم أنه لا يوجد هناك أدنى شك من أنها تلعب دوراً هاماً في حالة معظم الأعمال التي تتطلب حلاً لمشكلة، إن هناك العديد من الأمثلة على الأساليب الموجهة الخاصة بالتفكير الإنساني والتي من المفيد أن نتعرف عليها جميعها، إن أحد هذه الأساليب هو الرجوع في الحل إلى الوراء إننا نبدأ الحل من الخطوة الأخيرة ونسير من هناك في تسلسل منطقي خطوة خطوة حتى نصل إلى الخطوة الأولى المعطاة، وكمثال آخر

على الأسلوب الموجه ما يسمى بأسلوب بناء الخطوة، إننا في هذه الحالة نفكر بمشكلة قريبة من المشكلة التي نحن بصلدها بحيث يكون لها حلاً معروفاً، إن هذا الأسلوب هو بمثابة بناء خطة لحل المشكلة الأكثر صعوبة، والأسلوب الثالث هو ما يسمى (الوسيلة - الغاية) وهنا نقارن المعلومات التي بين أيدينا بتلك التي نسعى للحصول عليها، وعندما نجد فرقاً بين الحالتين لمحاول التقليل من ذاك الفرق، ونعيد الكرة مرة تلو المرة حتى نصل إلى النتيجة المطلوبة (عدس، توق، 1992، 223-224) .

الشخصية

أولاً: مفهوم الشخصية وبنائها

ثانياً: تكوين الهوية الشخصية

ثالثاً: نظريات الشخصية

1- نظرية الشخصية

2- نظريات السمات

3- نظريات لعب الأدوار

رابعاً: تكامل الشخصية

خامساً: مفهوم الذات

الشخصية

أولاً: مفهوم الشخصية وبنائها

رغم أن مصطلح الشخصية مصطلح شائع ومتداول إلا أنه من أعقد المصطلحات التي يحاول علماء النفس وعلماء الاجتماع توضيحه، فهو مفهوم غامض، ويصعب وضع تعريف واحد صريح وواضح ومحدد له.

ونحن وفي الأوضاع الطبيعية نحكم على شخصية الفرد من خلال ملاحظتنا لسلوكه، ومدى تكيفه مع البيئة المحيطة به، ومدى تأقلمه مع مواقف الحياة التي يتعرض لها.

ويمكننا أن نعرف الشخصية بشكل إجرائي، بأنها مجموعة السمات والصفات التي تميز الفرد عن غيره وتوجه سلوكه وطريقته في التعامل مع نفسه ومع الآخرين وتساعد على التكيف مع ظروف البيئة المحيطة به. مع مراعاة مظهر الفرد الخارجي وقدراته وميوله واستعداداته ودوافعه وقيمه واجاهاته .

أما فيما يخص بناء الشخصية، فيلعب مفهوم الفروق الفردية دوراً بالغ الأهمية في تعقيد دراسة الشخصية، فكل فرد له سمات وقدرات تميزه عن غيره، وأن بحثنا في كل فرد على حده أمر مستحيل فكل فرد له بناء خاص لشخصيته، أما ما يمكن أن يخفف من حدة وصعوبة مشكلة دراسة الشخصية الفردية، هو محاولة التوصل إلى معرفة الجوانب المتميزة في البناء العام لشخصية الفرد قدر الإمكان.

بمعنى أنه لا بد من البحث في الخطوط العامة للشخصية التي يجتمع عليها معظم أفراد المجتمعات أي لا بد من وجود صفات محددة يجتمع فيها معظم الناس).

(إننا إذا أردنا أن نحسن دراسة الشخصية فعلينا أن نهذف إلى التوصل لمعرفة

الجوانب المتميزة في البناء العام الشخصية الفرد وذلك بقدر الإمكان، إن علينا أن نعرف كيف يمكن لجوانب الشخصية المختلفة أن تتلاحم أو تتوافق مع بعضها البعض حتى يساعدنا ذلك في دراستها من خلال الصورة المتكاملة لها وإذا ما حققنا نجاحاً في الوصول إلى مثل هذا الهدف فإنه يصبح بمقدورنا فهم بعض التناقضات السطحية في سلوك الفرد حيث أن ما يصدر عنه من قول أو عمل من المفروض أن يكون منسجماً مع البناء الكلي لشخصيته).

ويتكون البناء العام للشخصية من خلال تأثير مجموعة عوامل هامة ورئيسية على الفرد وسلوكية، وهذه العوامل هي:

- 1- الوراثة.
- 2- النضج.
- 3- أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة.
- 4- التعلم لكافة الخبرات البيئية كطرق التعامل مع المواقف والأدوار الاجتماعية، وتعلم نمط معين لمواجهة مواقف محددة.
- 5- عملية إدراك المواقف البيئية المحيطة.
- 6- القيم والعادات والتقاليد والمبادئ العامة التي تسود في المجتمعات (أي ثقافة المجتمعات).

إن العوامل السابقة لا تؤثر على الفرد بشكل انفرادي ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض لتكون البناء العام للشخصية.

ثانياً: تكوين الهوية الشخصية

كما ذكرنا في العنوان السابق أن هناك عدة عوامل تتفاعل لتكون البناء العام للشخصية، وأن تكامل تلك العوامل المؤثرة على الشخصية يؤدي إلى تكوين ما يسمى بالهوية الشخصية للفرد ويرتبط تكوين الهوية الشخصية بعدة مراحل حلدها (علس، توك، 1992م) وهي:

أن الطفل يمر عادة بسلسلة من الخطوات الهامة التي قد يكون لها أثرها الواضح في تكوين هويته، فهو في البداية يعتمد إلى التشبه بالأشخاص المهمين في البيئة من حوله، أنه قد يتشبه بالأب في أمور معينة وبالأم في أمور أخرى، والأخ أو الأخت في مرات لاحقة، إن هذه النمذجة والتقليد للسلوك يجعل من شخصية الطفل شيئاً مفككاً، وشعّب من الأدوار التي يلعبها، ويجب علاج هذه الميزة في وقت مبكر حتى لا تحدث اضطراباً نفسياً لديه.

إن تشعب الأدوار هي من بين الصفات المميزة للأفراد في مرحلة المراهقة المبكرة، وذلك عندما لا يكون المراهق قد توصل بعد إلى تحقيق ذاته وتكوين هويته، فقد يكون المراهق مستقلاً ومعتمداً على غيره في نفس الوقت، (بمعنى أنه يجمع الصفات المتضادة) ويندفع المراهق للتخلص من تقليده للأفراد والخروج بشخصية متفردة.

إن السبل التي يسلكها الفرد في تكوين هويته الشخصية بشكلها النهائي متعددة، وتعتمد جميعها على ما يفرج به ذلك الفرد من خبرات نتيجة قيامه بمختلف الأدوار التي يتاح له أن يلعبها).

وبشكل موجز، فإن هوية الفرد الشخصية تتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به في كافة مراحل نموه منذ الطفولة وحتى الرشد مستخدماً لهذا التفاعل كافة مميزات النضج والوراثة وقدراته واستعداداته النفسية.

ثالثاً: نظريات الشخصية

- يمكن تعريف نظريات الشخصية بأنها: (محاولات منظمة ومتدرجة هدفها وصف البنيان العام للشخصية)، وتوصف النظرية الجيدة في هذا الميدان بأنها:
- القدرة على إنتاج كل العوامل والمظاهر المختلفة الدالة على الفردية أو التميز في السلوك بين الأفراد
 - قدرة على وضع هيكل عام له صفات الثبات، وتستطيع عن طريقه

التفريق بين فرد وآخر.

- قدرة على مقارنة الافراد مع بعضها البعض.

وأهم هذه النظريات هي:

1- نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية على أساس تصنيف الافراد بناء على درجة توفر بعض السمات لديهم، وهذا التصنيف يقوم على اعتماد مقاييس متدرجة يمثل كل مقياس منها سمة معينة يتم قياس جوانب الشخصية وفقاً لها، كمقياس الذكاء ومقاييس درجة الحساسية نحو موضوع معين.

ومن أبرز النظريات في هذا الاتجاه:

أ- نظرية الأمزجة لالبورت:

فلقد وضع (البورت) نظرية تعمل على التمييز بين السمات المشتركة بين مجموعة الافراد والسمات الخاصة بكل فرد منهم دون غيره، ولقد وضع مجموعة مقاييس لهذا الغرض من أمثلتها (مقياس القيم).

وينظر البورت إلى السمات على أنها تترتب فيما بينها بشكل هرمي أو طبقي بحيث يعتبر بعضها أكثر أهمية من غيره بالنسبة للفرد، ولهذا فقد عمد إلى التمييز بين السمات الرئيسية والسمات الثانوية، فالسمة الرئيسية هي السمة السائلة التأثير والتي يظهر أثرها على جميع نواحي سلوك الفرد تقريباً، أما الثانوية فهي التي لا يظهر أثرها على جميع جوانب السلوك.

ب- نظرية كاتل الخاصة بالسمات السطحية والمركزية:

لقد كان (كاتل) يهدف إلى إيجاد عدد محدد من السمات المركزية المستقلة عن بعضها البعض، بحيث يمكن وضعها جميعاً في اختبار مناسب يساعد في قياس شخصيات الافراد والتنبؤ بأحواله، وبالفعل فقد نجح في ذلك، وقام بتحليل ست عشرة سمة وبنى عليها اختباراه المعروف باسم: (عوامل الشخصية الست عشر P.F. 16)، ولقد

توصل إلى تلك السمات الست عشرة عن طريق التحليل العاملي لمجموعة السمات التي يتميز بها الأفراد للكشف عن مقدار الترابط بين تلك السمات، تم وضع تلك السمات ضمن مجموعة واحدة وإطلاق مسمأ واحداً عليها.

ويذكر (علس، توك 1992م)، أن هناك أسلوبين رئيسين في دراسة معاملات الارتباط الحاصلة وتحليلها وقد تمكن كاتل عن طريقهما من التفريق بين الصفات السطحية والمركزية فالسمات السطحية هي التي يتم الحصول عليها عن طريق دراسة التجمعات في معاملات الارتباط الناتجة، فمثلاً يمكن الافتراض بأن كل السمات التي تكون معاملات ارتباطها معاً بمعدل (60%) أو أكثر بأنها تشكل تجمعاً واحداً أو سمة سطحية، وقد وجد عن هذا الطريق على سبيل المثال، أن الافراد الذين يجرى قياسهم باستخدام المقاييس الثلاثة التالية:

حذر- متهور / حكيم - غبي / خليع - متزمت.

2- نظريات التعلم:

لقد تطرقنا إلى نظريات التعلم في الوحدات السابقة، ولكن نظريات التعلم هنا هي ما يختص بجانب الشخصية، حيث أن منظري هذه النظرية انطلقوا من نظرية التحليل النفسي في بدء تكوين الشخصية وهي مرحلة الطفولة ولكن، اختلفوا في التأثيرات والدوافع في تلك المراحل واختلفوا على دور الوراثة والبيئة في ذلك.

إن فكرة الدوافع في تكوين الشخصية لا يمكن إهمالها هنا فالتحليليون يؤكدون على دوافع الموت والحياة وأصحاب هذا الاتجاه لا يهتمونها ولكن يضيفون إليها دوافع أخرى كدافع الهروب من الألم، وكذلك لا يهتمون الدوافع الخارجية (الحوافز)، ومن علمه هذا الاتجاه (دولارد، ميلر).

(إن أوجه التشابه بين نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم يكمن في كون كل منهما يفسر الحاضر بناءً على الماضي، إن الماضي يقدم لنا الخبرة والذكريات المترسبة (وهي العادات في نظر التعليميين) والتي يمكن الرجوع إليها عندما تواجهنا

مشكلة جديدة، أننا نعلم إلى ربط الجديدة بالخبرات القديمة المشابهة لها، ومن ثم نحاول استخدام أنواع السلوك التي بدت لنا ناجحة في الماضي في مواجهة الموقف الحاضرة، وإذا كانت خبرات الماضي غير سارة أو غير مرضية (خيفة أو مسببة للقلق) فإن الخبرات المشابهة لها في الوقت الحاضر تسبب لنا نفس النوعية من الانزعاج أو المضايقة، إن الشخصية الحاضرة للفرد هي إلى حد ما ثابتة ويمكن التنبؤ بها وذلك لكونها عبارة عن سلسلة من الخبرات الماضية في حياة الفرد).

3- نظريات لعب الأدوار

تعنى هذه النظرية بوصف شخصيات الافراد من خلال الأساليب التي يعتمدون في قيامهم بالأدوار التي يفرضها عليهم المجتمع الثقافي في المحيط بهم (دور الأب، الأم، الأخ، الأخت)، وتسلم هذه النظرية بأن الجوانب البيولوجية في شخصية الفرد يمكن أن تكتسب المرونة الكافية لتمكن الفرد من لعب أدوار مختلفة بحسب المواقف المتعلقة التي يمر بها.

وتحدد أنماط السلوك الخاصة بدور من الأدوار تحلده طبيعتها عدة عوامل وهي:

1- نوعية الواجبات والمسؤوليات التي يحددها المجتمع لصاحب الدور.

2- مقدار الأهمية التي يعطيها ذلك المجتمع للدور.

ويذكر (علمس، توك، 1992) (أن النظرية القائمة على دراسة شخصيات الأفراد من خلال الأدوار التي يقومون بها يمكن توضيحها عن طريق التحليل أو التفكير الحالي، إن الطفل في العلة عندما يولد يجد نفسه أمام أدوار لا خيار له فيها (مثل نوع العائلة التي ينتمي إليها الجنس، الجنسية، الخ)، إن حرية تصرفه تكون محدودة بطبيعة هذه الأدوار، بمعنى أن الكثير من سلوكه يكون قد حدد له قبل ولادته: أين سيعيش، وأي لغة سيتكلم، وهكذا. وعندما يكون في طور الاعتماد على الآخرين، مثل الأبوبين أو أي راشد آخر في صلة فإن عليهم أن يعلموه السلوك الذي يتلائم مع هذه الأدوار، والذي يستمد علة من المجتمع الذي ينشأ فيه، وعندما نعرف كم من السلوك هو مفروض على الطفل نستطيع عندها أن نتبين حرية

الاختيار المتوفرة أمامه، وقد يتعرض الفرد إلى تأثير ضغوط كثيرة من بيئته تحد من حرية اختياره في مختلف مجالات حياته، ولكنه على أية حال سوف يَلَوْنُ أي دور يقوم به بشيء من ذاته الخاصة، وفي النهاية، فإن ما نعينه بشخصية ذلك الفرد هو ليس الإثبات معالم الدور أو الأدوار التي يقوم بها).

رابعاً: تكامل الشخصية

إن البحث في ميدان الشخصية قد يعطينا تصوراً حول ماهية الشخصية الكاملة (المتكاملة) والتي لا يمكن لفرد من الافراد أن يصل إليها وذلك لعدة أسباب أهمها:

- القلق والصراعات النفسية داخل الفرد
- المؤثرات البيئية الخارجية.
- السمات الشخصية والقدرات الذاتية للفرد
- العوامل الاجتماعية والثقافية، والقيمة التي يعيشها الفرد
- طبيعة الأدوار الاجتماعية التي يلعبها الفرد
- مفهوم الشخصيات المتزامنة والذي يعني، أن الفرد يسلك في أوقات معينة وفق نمط معين، وفي حالات أخرى وفق أنماط أخرى مغايرة في التعامل مع المواقف المتشابهة.
- إن تلك العوامل السابقة تجعل من دراسة الشخصية أمراً صعباً جداً ويجعل من وجود الفرد الكامل في شخصيته أمراً مستحيلاً، وكما يقال في المثل: (الكامل لله وحده).

وهناك مفهوم آخر للتكامل وهو يعني الانسجام الوظيفي بين مكونات الفرد الجسدية والنفسية، وحسب بعض المعتقدات الفلسفية والعقائدية، الانسجام بين مكونات الروح والجسد والنفس، والذي يقود إلى التكامل في سلوك الفرد وبالتالي التكامل في شخصيته.

خامساً : مفهوم الذات

وهو مفهوم يصعب حصره وتحديد له، وذلك لما تتصف به الذات من قدرة على الحركة والتقلب والتنوع، وعليه فقد عمد العلماء إلى فهم الذات من خلال تصنيفات عدة لأنواع الذات وكبداية يمكن أن نعرّف الذات إجرائياً بأنها المكنونات الداخلية التي تميز فرد عن آخر، والتي ينعكس تأثيرها على سلوك الفرد.

إن تفاعل الفرد مع البيئات المختلفة من خلال مكنوناته الداخلية يعكس ذواتاً مختلفة فمثلاً، إن التفاعل مع المجتمع يعكس لنا ما يسمى بالذات الاجتماعية والتي هي كيفية إدراك الفرد لذاته من خلال وجهات نظر الآخرين عنه.

وأن تفاعل الفرد مع المبلّغ والقيم والمثل العليا يعكس لنا ما يسمى بالذات المثالية، والتي تعني الذات التي يطمح الفرد للوصول إليها، أما معرفة الفرد بواقعه الذي عليه الآن من خلال معرفته لقدراته وإمكاناته الحالية يسمى الذات الواقعية.

وأخيراً فإن مفهوم الذات (إدراك الفرد لذاته) يتطور بدءاً من الطفولة وذلك عندما يبدأ الطفل باستكشاف جسده ثم يتطور مفهومه لذاته مع تعاقبه في مراحل النمو المختلفة (الطفولة، المراهقة، الرشد الخ).

علم النفس الاجتماعي

- أولاً: مفهوم علم النفس الاجتماعي
- ثانياً: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي :
- 1- القيم والمعايير الاجتماعية والسلوك الاذعاني.
 - 2- البنيان الاجتماعي.
 - 3- الاتجاهات والآراء والرأي العام.
 - 4- التجاذب الاجتماعي والإيثار.
- ثالثاً: الحرب النفسية والدعاية والإشاعة
- رابعاً: غسيل الدماغ

علم النفس الاجتماعي

أولاً: مفهوم علم النفس الاجتماعي :

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة العناصر الأساسية في تكوين المجتمعات الإنسانية الفرد والجماعة والمعايير والقيم الاجتماعية وغيرها، وتلك الدراسة تهدف إلى إيجاد الحلول المثلى للمشكلات الاجتماعية. ويمكن تعريف علم النفس الاجتماعي بأنه : "فرع من فروع علم النفس يدرس السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة كاستجابات لمثيرات اجتماعية. وهو يهتم بدراسة التفاعل الاجتماعي ونتائج هذا التفاعل. وهدفه هو بناء مجتمع أفضل قائم على فهم سلوك الفرد والجماعة". (زهران، 1982، 10).

ومن خلال التعريف السابق تتوصل إلى أن علم النفس الاجتماعي يهتم به :

1- دراسة السلوك الإنساني بطريقة علمية.

2- عملية التنشئة الاجتماعية.

3- المعايير والقيم والدوار الاجتماعية.

4- الفرد والجماعة والتفاعل بينهما.

5- الاتجاهات والآراء والرأي العام.

وفي هذه الوحدة سوف نهتم بتوضيح كافة المفاهيم الرئيسية في هذا الفرع

من علم النفس.

ثانياً : مفاهيم أساسية في عمل النفس الاجتماعي :

1- القيم والمعايير الاجتماعية والسلوك الأدعائي :

تعرف القيم بأنها تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط. وهي كذلك تعبير عن دوافع الإنسان وتمثل الأشياء التي نوجه رغباتنا نحوها. ومن أمثلتها :

(القوة ، العلم ، الإيمان ، النظافة ، ...)

وتصنف القيم على أساس المحتوى إلى :

أ- قيم نظرية.

ب- قيم اقتصادية.

ج- قيم جمالية.

د- قيم اجتماعية.

هـ- قيم سياسية.

د- قيم دينية.

إن دراستنا للقيم الاجتماعية هنـه يرجع إلى أهمية القيم في التأثير على السلوك الإنساني، فالشخص ذو القيم الدينية مثلاً ، يحاول أن يسلك وفقاً للأحكام الدينية ويلتزم بها، والشخص الذي لديه قيم جمالية يفكر في الإبداع والتميز. ويبدو الشخص الذي لا يلتزم إلى نظام قيمي في سلوكه على أنه شخص متقلب ومتنوع في سلوكه وغير ثابت على مواقفه.

أما المعايير الاجتماعية : هي الموازين والقواعد والمقاييس المعتمدة كإطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي . ويمكن النظر إلى المعيار الاجتماعي على أنه سلوك اجتماعي نموذجي أو مثالي متكرر ويحظى بقبول اجتماعي وعدم معارضة. ويعتبر أيضاً مقياساً يتقاسم أعضاء الجماعة ويحدد سلوكهم.

وبعد استعراض القيم والمعايير الاجتماعية، فإنه لا بد هنا من توضيح أثر تلك القيم والمعايير على السلوك الإنساني من خلال مفهوم ما يسمى "بالسلوك الازدعائي" وهو السلوك الذي يسلكه الفرد نتيجة للضغط الذي تفرضه الجماعة على الأفراد ليلتزموا ويتماشوا مع رأي الأغلبية. وقد يسمى أحياناً بالمسيرة الاجتماعية.

وهناك نوعان من الضغوط التي تساعد على الالتزام ومسيرة الفرد لمعايير الجماعة وهي :

1- ضغوط تنشأ من الصرع داخل الشخص حيث يلاحظ أن آراءه أو سلوكه يختلف عن آراء وسلوك الآخرين.

2- ضغوط موجهة من الأعضاء الآخرين للتأثير في آراء أو سلوك الفرد

ويضيف (عدس، توق، 1992) بأنه وبناءً على الدراسات التي أجريت على السلوك الازدعائي فقد وجد أن مقدار الميل للأخذ برأي الأغلبية يعتمد على :

"1- وضوح الظروف أو جوانب الموقف (إن عدم الوضوح يؤدي بالفرد إلى الموافقة على رأي الأغلبية).

2- الفروق الفردية بين الأشخاص، أو أن البعض أكثر صلابة وتمسكاً برأيه من الآخرين.

3- حجم الأغلبية، فإذا كانت بنسبة (1 : 1) أو أكثر من ذلك فإن تأثيرها يكون واضحاً " (ص، 335).

ويذكر (زهران ، 1982) بأن هناك عدة عوامل تحدد قوة معايير الجماعة ومدى الالتزام بها ومسيرتها وهي :

"1- تماسك الجماعة وجاذبيتها لأعضائها : فكلما كانت الجماعة متماسكة وكلما كانت جاذبيتها لأعضائها أكبر كان مدى المسيرة (الازدعان) لمعايير المجتمع أكبر.

2- زيادة عدد مرات التعرض لمعايير الجماعة : فكلما زاد عدد مرات التعرض للمعايير سهل ذلك معرفتها وسهل مسيرة الأفراد لها.

3- وضوح معايير الجماعة : فكلما وضحت هذه المعايير لدى الأعضاء ، زادت مساهمة الأعضاء لها.

4- وجود أغلبية وهو المحيز الأفراد لمسيرة رأي الأغلبية.

5- ضغوط الجماعة على المخالفين لمعاييرها : كالاستنكار وعدم الاختيار الاجتماعي في الانتخابات مثلاً. وفي توزيع الأدوار والمسؤوليات، والمقاطعة والاقتصر واللجنة الاجتماعية والعزل الاجتماعي والرفض.

6- أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة : فكلما زادت أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة، وكان ذلك واضحاً للأفراد زادت مساهمة الأعضاء لهذه المعايير.

7- عوامل أخرى : مثل ، صغر سن عضو الجماعة، تواضع مستوى تعليمه، وجود إثابة سابقة على مسيرته لمعايير الجماعة، وسهولة جو الديمقراطية والتسلطية والاستبداد في الجماعة (ص، 131).

2- البنيان الاجتماعي :

يقصد بالبنيان الاجتماعي ، الإطار الاجتماعي الذي يضم عدداً من العناصر الاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها من خلال مجموعة علاقات اجتماعية، وأدوار متميزة لكل عنصر ويتم ضبط تلك العناصر وفق نظام وترتيب معين ثم التعارف عليه والاتفاق على تنفيذه.

"ويتكون بناء الجماعة من الأجزاء أو المراكز المتميزة فيها، وترتيبها بعضها بالنسبة للبعض الآخر. ويقوم بناء الجماعة لضمان الكفاءة الموضوعية للجماعة، (أي درجة نجاحها في تحقيق أهدافها الجماعية) ولضمان الكفاءة الذاتية (أي درجة نجاحها في إرضاء أفرادها) . ويهتم علم النفس الاجتماعي بتنظيم بناء الجماعة بحيث يؤدي إلى أقصى درجات الكفاءة فتحدد وظائف كل مركز من المراكز وتوضح مسؤولياته نحو المراكز الأخرى، وسلطانه عليها، وطرق اتصاله بالمراكز الأخرى في شبكة الاتصال الاجتماعي. ويقوم بناء الجماعة أيضاً نتيجة لاختلاف الأعضاء في دوافعها وفي قدراتهم وفي خصائصهم الشخصية . فبينما يسعى البعض إلى مراكز القيادة

نجد البعض يفضلون أن يكونوا تابعين" (زهران ، 1982، 73).

وتحت عنوان البناء الاجتماعي، سوف نبحث الموضوعات التالية :

- الطبقات الاجتماعية والتحرك الاجتماعي :

لقد ذكرنا سابقاً بأن البناء الاجتماعي تتفاعل عناصره وفق علاقات معينة، ومن هذه العلاقات ما يسمى بالطبقات الاجتماعية وهي نوع من التسلسل الهرمي بحيث ينال الأفراد الذين يأتون في أعلى مراتب ذلك التسلسل امتيازات وحقوق أكثر من الذين يأتون في مراتبه السفلى. وهناك نوعان للطبقات :

أ- طبقات عنصرية مغلقة : وهي الطبقات التي لها حدود لا يسمح باختراقها من قبل أفراد الطبقات الأخرى التي هي أقل مرتبة منها. ومن هذه الطبقات طبقة (البراهما في الهند) وهي طبقة عنصرية. وكذلك الطبقات المبنية على أساس اللون كالأبيض والأسود

ب- طبقات اجتماعية عادية : وهي الطبقات ذات الحدود الأقل تحديداً وتعقيداً، وهي عبارة عن نظام اجتماعي معين تحكمه مجموعة اتجاهات مشتركة ومزايا وميول متقاربة.

أما بما يخص التحرك الاجتماعي فهو الانتقال بين الطبقات الاجتماعية العادية صعوداً أو هبوطاً (عامودياً) أو انتقال بين الطبقات بشكل أفقي، وهذا الانتقال يؤثر على سلوك الفرد بشكل واضح، وأن الانتقال هو بمحد ذاته تعزيز ومكافأة لأفراد الطبقات.

- الجماعات الداخلية والخارجية :

"إن الجماعة التي يتبع الشخص لها تسمى الجماعة الداخلية، ويسمى الأفراد الآخرون الذي لا يتبعون لها بالجماعة الخارجية. إن الحدود بين هذين النوعين من الجماعات تصبح أثر وضوحاً إذا تضاربت مصالح الطرفين، كان يندخلوا في سباق أو مبارزة أو ما شابه. إن الأحقاد بين بعض العائلات والمعارك السياسية المعتاة بين

الحزب الذي يسعى في الوصول إلى الحكم يمثل هذه الأنواع من الجماعات الداخلية والخارجية. كما أن فكرة الطبقات الاجتماعية، عنصرية كانت أم عادية هي أيضاً أمثلة على هذه الأنواع من الجماعات.

إن الحدود الفاصلة بين الجماعات ليست دائماً متشابهة ، فبعضها غير دقيق أو غي محدد تماماً بحيث يمكن للفرد أن يدخل إليها أو يخرج منها بحرية، كالنواحي والجمعيات في الحرم الجامعي" (علس، توك، 1992، 330).

- التمييز العنصري ؛

ويقصد به توجيه عبارات أو القيام بأعمال مفادها عدم تقبل أفراد الجماعات العرقية، سواء كانت هذه الأعراق بيولوجية في مضمونها، أو أنها من نفس الثقافة، كالتمييز العنصري بين البيض والزنج، واليهود وغيرهم. ويحدد (علس، توك، 1992) ثلاثة وسائل ممكنة للقضاء على الأحقاد الطائفية يمكن اللجوء إليها :

1- محاولة تحسين جوانب الصحة العقلية للأطفال أثناء نموهم وتطورهم بحيث لا يعمدون إلى اللجوء إلى الحقد على الآخرين من أجل المحافظة على مراكزهم أو ليجدوا من ذلك مبرراً لتقصيرهم.

2- التقليل من المساندة الاجتماعية المعطاة للتمييز العنصري في أنظمة المجتمع وذلك مثل عدم اللجوء إلى أساليب الفصل في السكن والمدرسة والعمل بين الأفراد من الأعراق المختلفة.

3- التقليل من تعليم الأفراد الحقد والتمييز العنصري بشكل أو بآخر كما تعمل عليه وسائل الإعلام المختلفة. وذلك عن طريق الأفلام الهزلية وبرامج الراديو والتلفزيون التي قد تتعرض للنيل من الأقليات بشكل مباشر أو غير مباشر.

- الاتجاهات والآراء والرأي العام ؛

تعرف الاتجاهات (بأنها تكوين فرضي ، أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة). وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم

للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. أو يمكن تعريفها بأنها: "حالة نفسية عند الفرد يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شبه مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو ما له صلة به".

وتنمو الاتجاهات نتيجة الخبرات المتعلمة ولقد اقترح (البورت) أربع شروط لتكوين الاتجاهات:

- 1- تعاضد وتكامل الاستجابات التي يتم الفرد تعلمها أثناء نموه.
 - 2- تفاضل الخبرات وتفريدها وفصلها (تهذيب وصقل الخبرات).
 - 3- وجود بعض الخبرات الدراماتيكية أو العنيفة التي يمر بها الفرد ففي بعض الحالات قد يكون الخبرة واحدة مفردة تأثير دائم ويتم تعميمها على كافة المواقف المتشابهة.
 - 4- تبني اتجاهات جاهزة: أن بعض الاتجاهات قد يكتسبها الفرد عن طريقا لتقليد للأفراد المحيطين والمهمين في حياته
- أما الآراء فهي متشابهة للدرجة كبيرة مع الاتجاهات إلا أنها تختلف عن الأخيرة في أن الرأي يتضمن نوعاً من التوقع أو التنبؤ بشيء ما (وأنه ليس فقط مجرد تفضيل) ويمكن التعبير عنه دائماً بصورة لفظية. "وهناك فرق عملي بين قياس الاتجاهات وقياس الآراء، فمقاييس الاتجاهات تخص في الدرجة الأولى الأفراد فبينما قياس الآراء يختص بالجماعات".

بمعنى أن الباحثين عندما يقيسون الاتجاهات إنهم يهتمون بالنوع الخاص، وعندما يدرسون الآراء فإنهم يهتمون بالنوع العام. وسنبحث في **استطلاعات الرأي العام** وهي أسلوب حديث نسبياً ينطوي على استخدام أسلوب مسحي في الوصول إلى رأي الأغلبية أو ما يسمى بالرأي العام. وغالباً ما يستخدم هذا الأسلوب في استطلاع رأس الأغلبية في قضية اجتماعية عامة ومصرية.

ولكن قد يواجه هذا الاستطلاع ببعض المشكلات والمعوقات، من مثل : عدم معرفة الباحث بمقدار تمسك الفرد برأيه، وإصدار الإجابة (نعم / لا) بطريقة عفوية، وعدم إدراك الأفراد أحياناً لماهية المقصود من السؤال.

وتتلخص أهداف استطلاعات الرأي العام بـ :

- دراسة الرأي العام تجاه مسائل اجتماعية.
- دراسة الرأي العام تجاه مسائل اقتصادية.
- دراسة الرأي العام تجاه مسائل سياسية.
- دراسة الرأي العام بهدف التخطيط لبرامج ناجحة للعلاقات العامة بين الشعوب والدول.
- دراسة الرأي العام بهدف تحديد أنسب طرق ووسائل الاتصال بالجمهور.

وتؤثر على الاتجاهات والآراء مجموعة عوامل أهمها :

1- الثبات في عملية تغيير الاتجاهات :

وتعني ضرورة وجود انسجام بين سلوك الفرد وآرائه واتجاهاته أو بتغير سلوكه أو بكليهما، حتى يحصل هناك توافق بين الجانبين - ما أمكن - وهذا ما يطلق عليه اسم نظرية الثبات، والتي لها ثلاثة أشكال مختلفة وهي الاتزان والمطابقة والتنافر الإدراكي.

2- وسائل الاتصال المسموعة والمرئية :

مثل السينما والتلفزيون والصحف والراديو وغيرها، والتي تؤثر بشكل لا ينكره أحد على آراء واتجاهات أفراد المجتمع.

3- تأثير الحشد التجريبي على آراء الأفراد :

بمعنى تأثير خطاب محكم على الأفراد ضمن حشد جماهيري كبير والخطيب شخص مهم وعلى درجة من المسؤولية. وهذا الخطيب قد يستخدم أسلوب الخوف كعامل مؤثر في الجماهير، ويلوح بموثوقية وصحة مصدر الخبر واستخدام صحيح قوية مترابطة.

4- التجاذب الاجتماعي :

وهو قوة يحدث رابطة بين الأفراد نتيجة لمجموعة عوامل تؤثر في إنشائه تلك الرابطة أو علمها، ولقد أثبتت دراسات كثيرة أجريت على التجاذب الاجتماعي أن هناك خمسة عوامل رئيسية تسهم في حدوث ظاهرة التجاذب الاجتماعي وهذه العوامل هي :

- 1- المظهر الخارجي (الجسمي) : وهو من أكبر العوامل التي تؤدي إلى التجاذب خاصة إذا كان المظهر الخارجي يتميز بالجمال والترتيب.
- 2- المقدرة أو الكفاءة : فالفرد ذو المظهر الخارجي غير المقنع وغير الوسيم، فإنه يعوض عن ذلك النقص عن طريق إظهار المقدرة في إحجاز موضوعات أخرى مختلفة.
- 3- التشابه بين الأفراد في المعتقدات والقيم والاتجاهات والآراء.
- 4- الغبة المتبادلة بين الأفراد فالشخص يجلل الآخرين نفس المشاعر تقريباً فالحب بالحب والبغض بالبغض.
- 5- الألفة، والتي تتولد نتيجة للاختلاط بين الأفراد ولمدة طويلة.

أما بخصوص الإيثار ، وهو التعامل مع الآخرين بنوع من الحبة واللطف وتقديم العون للمحتاجين والأخذ بيدهم، ويصل مفهوم الإيثار إلى مستوى ديني عميق يعني تفضيل مصلحة الآخرين على المصلحة الذاتية، يقول جل وعلا - "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة" الحشر (والخصاصة : هي الحاجة).

وعلى الأغلب فإن صفة الإيثار صفة مكتسبة ومتعلمة، وهي في نفس الوقت لازمة لاستمرار الترابط والتماسك بين أفراد المجتمع. ولقد أظهرت الدراسات أن هناك فروق فردية بين الأفراد في ممارستهم لسلوك الإيثار، فالأشخاص المنغلقيين على أنفسهم أقل ميلاً للإيثار من الأشخاص المنفتحين، وأن الأشخاص الذين يشعرون بمسؤوليتهم تجاه الآخرين يتميزون بسلوك إيثاري جيد، وأن الأشخاص الذي تعلموا أن يشاركوا الآخرين أحزانهم وأفراحهم هم يتميزون بسلوك إيثاري أيضاً، وأن الأطفال الذي ينشأون في بيئة كانت تتميز بالإيثار فإنهم يقلدون آباءهم في تلك الصفة.

ثالثاً : الحرب النفسية والإشاعة :

تعرف الحرب النفسية بأنها سلاح تستخدمه الدول في الحرب الحديثة بهدف قتل وتحطيم الروح المعنوية للخصم وبالتالي دفعه للاستسلام. وهي حرب باردة تستهدف أفكار وعقائد الخصم بهدف سلخه عن مجتمعه وثقافته وبالتالي بث اليأس في نفسيته.

وتستخدم الحرب النفسية عدة وسائل مثل :

- الخداع عن طريق الحيل الوهمية.
- إثارة القلق والتوتر.
- الافتراءات والتشويه للقضايا المصرية التي يحارب لأجلها الأفراد
- زعزعة الإيمان بالنصر.
- التهديد بواسطة قوة التسليح.
- الإرهاب بالفقر والجوع والقتل.
- الإغراء والتضليل والوعد بحيلة أفضل.
- استغلال الخلافات العقائدية والاجتماعية بين أفراد الخصم.

ومن أهم وسائل الحرب النفسية عدا التي تم ذكرها ما يسمى **بالدهاية المفروضة** : وهي الاستخدام المخطط لأي نوع من وسائل الإعلام بقصد التأثير على عقول وعواطف جماعة معادية معينة أو جماعة محايدة أو جماعة صديقة أجنبية لغرض استراتيجي معين. ومن أنواعها :

- 1- الدهاية الاستراتيجية : ضد الشعوب لبث روح الاستسلام واليأس.
- 2- الدهاية التكتيكية.
- 3- الدهاية الخاصة إلى البلاد المحايدة لكسب تأييدها.
- 4- الدهاية البيضاء : وهي الصريحة والعلنية وذات المصدر المعروف.

5- الدعاية السوداء : وهي الخفية والسرية وغير العلنية.

ويشكل عام فإن الدعاية في الحرب النفسية تكون غير حقيقية وغير واقعية وعارية عن الصحة وتخدم أهداف تدميرية للخصم (اجتماعياً، نفسياً، وعسكرياً).

ومن الوسائل الخطرة في الحرب النفسية ما يسمى بالإشاعة والتي تعني : إصدار خبر (صالح / غير صالح) مجهول المصدر يتناوله أفراد المجتمع بالبحث والنقل بهدف تصديقه أو الاعتقاد له دون توافر الأدلة اللازمة لتوثيقه. وتتصف الإشاعة بـ :

- الإيجاز، وسهولة التذكر والنقل، وعلى درجة من الغموض.

- أهمية الموضوع أو الخبر.

- أنها خبر منقوص يستطيع الأفراد إضفاء خبراتهم وأفكارهم الذاتية عليه.

- قدرتها على التنفيس عن المشاعر المكبوتة لأفراد المجتمع.

وتهدف الشائعات بشكل عام إلى :

"تلميز القوى المعنوية وتفتيتها، وبث الشقاق والعداء، وعلم الثقة، وبث الرعب في قلوب الناس.

- استخدامها كستار دخان لإخفاء حقيقة، وللحط من شأن مصادر الأنباء، وكطعم بقصد إظهار الحقيقة.

- تحطيم وتفتيت معنويات الجبهتين العسكرية والداخلية". (زهران، 1982، 361).

وتجدر الإشارة إلى أن الإشاعات تنتشر وتروج في الأوقات الحرجة لتزيد من حالة الضياع والفوضى عند الأفراد وقد تكون الإشاعة أحياناً بقصد الكشف عن ردة فعل مجتمع ما تجاه قضية معينة في حال لو تم تنفيذها وتطبيقها على المجتمع (رفع سعر سلعة معينة).

رابعاً : هسيل الدماغ :

هو مصطلح يستخدم عادة للتعبير عن المحاولة أو العملية التي تتم بقصد تغيير آراء معتقدات الأفراد بطريقة مقننة مقنعة، وتغيير تطلعاتهم وقناعاتهم

وبالتالي التأثير على سلوكهم وتغييره وفقاً لرغبة التي يجرون هذه العملية.

وعادة ما تستخدم هذه العملية مع الجنود والعسكريين والسجناء وبعض السياسيين والأفراد الدخلاء على المجتمعات بفكرهم وليس بانتمائهم، فقد يستخدم أفراد المجتمع ذاته لبث أفكار معادية ثم غسيل أدمغتهم لهذا الغرض.

ويجب التنبيه هنا إلى أن عملية غسيل الدماغ لا تستخدم التعذيب لتبديل الرأي، وإنما تستخدم وسائل أخرى أهمها تغيير البيئة التي اعتادها الفرد من حيث الموقع والمأكل والمؤثرات الصوتية والبصرية، عدا أن أهم عناصر نجاحها هو الاستمرار في جعل الفرد يشعر بالحصار والتقييد.

وتسير عملية غسيل الدماغ كما حدثها (علس، توك، 1992) في ثلاثة مراحل

1- **التنويب Unfreezing :**

وهي المرحلة التي يصبح فيها الفرد يش معه في القيم السابقة التي يحملها للدرجة يميل معها أو إلى تغييرها أو اعتنق قيم بديلة عنها. وهنا يدخل الفرد في مرحلة تشتت وضياح بين المعتقدين السابق والبديل.

2- **التغيير Change :**

وهي التي يتم من خلالها التغيير المطلوب وتأتي عندما يبدأ السجين -مثلاً- برؤية أهمية النقاط التي يرد ذكرها في المحاضرات الخاصة بمزايا الأفكار البديلة وهنا يدخل الفرد في مرحلة تشتت وضياح بين المعتقدين السابق والبديل.

3- **إعادة التجميد Refreezing :**

وهي المرحلة التي يتم فيها تثبيت الأفكار والمعتقدات البديلة بحيث تبدو مقبولة ومرضية وسارة له ومتفقاً مع سلوك الآخرين حوله.

الصحة النفسية

- أولاً : مفهوم الصحة النفسية
- ثانياً : السلوك السوي والسلوك الشاذ ومعايير
تحديدكما
- ثالثاً : حالات من اللاسواء
- رابعاً : الإحباط والصراع والقلق
- خامساً : وسائل الدفاع النفسي
- سادساً : أساليب العلاج النفسي وتقويمها

الصحة النفسية

أولاً: مفهوم الصحة النفسية

لقد اختلفت آراء العلماء في تحديد مفهوم الصحة النفسية فكل عالم ينظر إليها من خلال مفاهيمية وآرائه الخاصة. فبعضهم ينظر إليها من منظور سلبي، والبعض الآخر من منظور إيجابي، لذا، يمكن لنا أن نصنف كافة تعريفات الصحة النفسية في بعدين رئيسين، وهما:

1- النظر إلى الصحة النفسية من منظور سلبي، بمعنى أن شخصية الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية، هو الفرد الذي يخلو من أي عرض من أعراض الأمراض النفسية، وهذا يعني انتفاء الحالة المرضية.

2- النظر إلى الصحة النفسية من منظور إيجابي، بمعنى أن شخصية الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية، هو الفرد الذي تقوم وظائفه النفسية بمهامها على أكمل وجه، وبشكل حسن ومتناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية. وهذا الفرد هو الفرد القادر على تحقيق ذاته.

ويمكن تعريف الصحة النفسية بأنها: (حالة دائمة نسبية، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً (شخصياً، وفعالاً، واجتماعياً أي مع نفسه ومع بيئته)، ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عديماً بحيث يعيش في سلامة وسلام) (زهران، 1978، 9) {

ثانياً: السلوك السوي والسلوك الشاذ ومعايير تحديدهما

يتكون السلوك العادي من تفاعل مجموعة كبيرة من القوى، بعضها داخلي، وبعضها خارجي، وذلك حين يحاط الموقف بمؤثرات خارجية، وقد يبدو لدى البعض بأن السلوك بسيط في مظهره ولكنه في واقعه أعقد بكثير، وإننا إن نظرنا إلى السلوك نجده في أغلبه مألوفاً وذلك اعتماداً على معايير خاصة بنا، وما نجده غير مألوف لنا نستعجبه ونستغرب منه ولكن بدرجات أيضاً، إذن فما هو السلوك السوي وما هو السلوك الشاذ.

أ- السلوك السوي

يعتبر السلوك السوي بأنه ذلك السلوك الذي يواجه الموقف بما يقتضيه ذلك الموقف في حدود ما يغلب على سلوك الناس تجاه نفس الموقف، فإذا كان الموقف يستدعي الحزن ظهر سلوك الحزن، وإذا كان الموقف يستدعي الضحك قابلناه بسلوك الضحك، وإذا كان هناك سلوكاً مغايراً للواقع تم استهجانه واستغرابه كالضحك في المآثم بلل الميكاء.

إن تحديدنا للسلوك الذي نستخدمه في موقف ما ومناسبته له تعتمد على ثلاثة أمور:

- 1- طبيعة الفرد وخبرته الذاتية في المواقف المشابهة.
 - 2- طبيعة الموقف والشروط الخاصة به.
 - 3- الطريقة أو الوسيلة المستعملة في ذلك الموقف.
- وعليه فلا نفترض أن كل الأفراد وفي كل المواقف قلدين على اتباع نفس السلوك والذي يعتبر سلوكاً مناسباً وسوياً.
- وعند النظر إلى السلوك والحكم عليه على أنه سوي لا بد من الانتباه إلى بعض المشكلات التي تسبب خطأ في تقديرنا وهذه المشكلات هي:
- 1- كثرة تداخل المتغيرات التي تؤثر على السلوك وتشكله.

- 2- قرب بعض درجات الاستواء من درجات الشذوذ.
- 3- صعوبة الاتفاق على معيار واحد لتحديد السواء.
- 4- اعتبار أن معيار السواء هو محد ذاته متلرج بين شدة السواء وتوسطه وقربه من اللاسواء.

ب- السلوك الشاذ

يصعب على الفرد أن يحدد السلوك الشاذ بناءً على مجموعة متغيرات نفسية واجتماعية وعقلية، ويحدد الفرد نفسه أمام كم هائل من الآراء التي تعطي تصوراً للشذوذ، مثل:

- الشذوذ هو ما يخالف (يعاكس) الاستواء، الاستواء غير واضح.
- الشذوذ هو الاضطراب النفسي الشديد.
- الشذوذ هو السلوك الذي يعبر عن درجة غير مألوفة من ضعف التناسق داخل الشخصية.
- الشذوذ هو السلوك غير المألوف أو السلوك المتطرف.

وكما حدث في حديثنا عن السلوك السوي فإنه يصعب تحديد السلوك الشاذ إلا باعتماد معيار محدد يتفق عليه الأخصائيون ويلتزمون به، ويمكن لنا أن نعتمد أحد منحيين في تحديد السلوك السوي والسلوك الشاذ، وهما المنحى الإيجابي، والمنحى السلبي، فالمنحى الإيجابي يقتضي الرجوع إلى قواعد إيجابية كالرجوع إلى معيار الصحة النفسية، حيث يعتبر أن السلوك يحدث عند قيام الوظائف النفسية بعملها بشكل متناسق ضمن وحدة الشخصية، أو نقول بأن السلوك السوي هو ذلك السلوك المعبر عن تكيف مناسب يكون فيه التفاعل بين الفرد ومحيطه وبينه وبين نفسه تفاعلاً مثمراً.

أما المنحى السلبي، فيكون بتحديد معيار للشذوذ باعتباره معاكس الاستواء، والنظر إلى السلوك السوي بعد ذلك على أنه السلوك الذي لا يكون شاذاً.

وسوف يتضح مفهوم السلوك السوي والسلوك الشاذ بعد التطرق إلى المعايير التي تتحدد السلوك من حيث سواؤه أو شذوذه حيث اقترح العلماء .
في ميدان الصحة النفسية وعلم النفس وعلم الاجتماع مجموعة معايير أهمها:

- 1- المعيار الإحصائي.
- 2- المعيار الذاتي أو الفردي.
- 3- المعيار الاجتماعي.
- 4- المعيار الطبيعي.
- 5- المعيار النفسي الموضوعي.
- 6- المعيار التكاملي أو السريري.

وفيما يلي توضيح لتلك المعايير مع ذكر أهم السلبات التي أخذت على كل معيار إن وجدت.

1- المعيار الإحصائي:

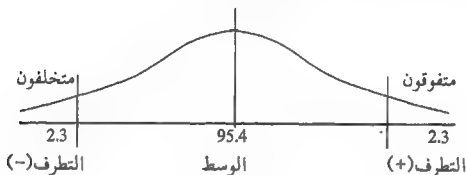
تذهب فكرة التوزيع الطبيعي إلى أن الطبيعة تميل بصورة عامة إلى الاعتدال، والمتوسط فيما تنطوي عليه من الحوادث، والمظاهر الكمية، وأن أكثر الحالات تقع علة حول المتوسط بينما لا يقع في حقل التطرف إلا القليل منها. فمثلاً، إن متوسط أعمار الناس تقع غالباً ما بين الخمسين والستين وأن القليل منهم من يموت طفلاً أو يعمر فوق الحد المتوسط، إن هذه الفكرة يُعبر عنها بمنحنى التوزيع الطبيعي أو بمنحنى جاوس Gauss والذي يجدد فيه مكانة كمية نسب المتوسط ونسب الانحراف، وبناءً على ذلك التوزيع الطبيعي يُنظر إلى المتوسط على أنه السواء وإلى الانحراف على أنه الشذوذ.

ولنأخذ مثلاً تفصيلياً وهو الذكاء، حيث يقع أغلبية الناس ويدورون حول متوسط (100 درجة) يوصف ذكاؤهم بأنه ضمن المتوسط، وتبدأ حالات الضعف

العقلي نزولاً بعد حاصل ذكاه مقداره (70 درجة)، وتبدأ حالات الضوق العقلي صعوداً بعد حاصل ذكاه مقداره (130 درجة)، وعليه فإن متوسطي الذكاه هم من يوصفون بالسواء والذين ينحرفون عن الوسط من المتخلفين عقلياً ومن المتفوقين هم من يوصفون بالشذوذ (أنظر الشكل).

والظاهر في هذا المعيار أنه يبقى صحيحاً في الاستعمل ما دمنا نأخذ الأرقام المجردة، أما إذا اتجهنا إلى المفاهيم النفسية كالذكاء والمفاهيم الاجتماعية كالتكيف الاجتماعي، فإن الاهتمام يبدو لنا منصباً عندئذ على الضعيف ونسميه شذاً أما العبقري فلا نسميه كذلك، ونسمي سيء التكيف شذاً أما الناجح في تكيفه الاجتماعي فلا نسميه كذلك.

ويؤخذ سلبية على هذا الاتجاه في أن مقدار البعد اللازم عن المتوسط لنصل إلى درجة ندرة الحدوث - أي إلى الشذوذ - ليس دائماً واضحاً في مركبات نفسية تواجه تطبيق وسائل القياس والكم بالكثير من الصعوبات والعراقيل، كذلك نجد أن المتوسط الذي يسهل حسابه إحصائياً يغدو صعب المنال حين نتنقل إلى تحديده على أساس أنه سلوك في بيئة اجتماعية أخرى.



2- المعيار الذاتي أو الفردي؛

يعرض هذا التحديد (موس وهانت) في كتابهما عن أسس علم الشذوذ النفسي حين يذهبان في تحليل البناء الشخصي لكل منا إلى الآراء التي نعلنها عمن هو الشاذ وعمن هو السوي، فنحن، كما يقولان، ننظر إلى الناس ونلاحظ ظروفهم وتصرفاتهم، وكثيراً ما نقول عنها أنها (سوية) حين تنسجم مع أفكارنا وآرائنا

الذاتية، كما نقول أنها (غير سوية) حين تختلف عن هذه الأفكار والآراء، وهكذا فإننا إنما نُحكّم ذاتنا وكيانها الشخصي الفردي حين نتحدث عما هو سوي أو غير سوي، ونُحكّمها معتمدين على كل ما قبلته وألفته في خبرتها السابقة، وأكثر ما يكون السوي في نظرنا هو ما يتلاءم مع ما نرغب فيه، أو ما هو مرغوب فيه من وجهة نظرنا الشخصية، بينما يكون الشاذ نقيضه.

إن سلبية هذا المعيار في أنه لا يترك مجالاً للكشف عن معيار عام وغير شخصي تميز به بين ما هو سوي وما هو شاذ، وهذا يعني إغلاق الباب عملياً أمام كل بحث علمي في دراسة التكيف حين تكون غاية البحث العلمي الوصول إلى التعميمات والقوانين وكذلك فإنه لا يمكن تسيير الناس علماً حسب رأي شخصي واحد وأن نطلق عليهم الأحكام جزافاً وفقاً لرأينا الفردي أو الذاتي.

3- المعيار الاجتماعي:

ينعبد إلى الأخذ بهذا المعيار المعنيون بالأمور الاجتماعية والمناحدون بضرورة إعطائه المكانة الأولى للأسس الاجتماعية في بحث الطبيعة الإنسانية فالمجتمع كما يروونه يضم مجموعة من العادات والتقاليد والآراء والأفكار التي تسود سلوك الأفراد الذين يتألف منهم فإذا ما خرج الأفراد على هذه المعايير التي تسود مجتمعاتهم اعتبر سلوكهم شاذاً، وهكذا يكون التوافق بين سلوك الأفراد وقيم المجتمع هو السواء ويكون عدم التوافق شذوذاً (يأخذ الاتجاه الاجتماعي أدلته من الدراسات الانثروبولوجية على المجتمعات المتعددة وبخاصة البدائية منها، والاختلافات التي توجد بينها في تقدير السلوك الشاذ والسلوك السوي المقبول، وهي أدلة كثيرة ومتنوعة، فقبائل (زوني Zoni) مثلاً تنتظر من الأفراد ألا يظهروا الكثير من الطموح وأن يكظموا انفعالاتهم وأن يميلوا عن القساوة وأن يتعاونوا، بينما تقوم المفارقة بين أفراد قبائل كواكيوت Kwakiat على التبجح بالأطماع، وعلى جمع الثروة وعلى الخلاص من الآخرين ودحرهم وعلى القساوة والقتل، كذلك نجد عند عدداً من القبائل التي ما تزال تعيش حياة ابتدائية في استراليا الكثير من الاختلاف

بينها في العادات المتصلة بما تراه جيداً أو مناسباً وما تراه منكراً أو غير مقبول)
(الرفاعي، 1987، 64) .

ولا ينكر أحد بأن للجماعة دور فاعل في تحديد سلوك الأفراد والحكم عليها
فهناك مصطلحات كثيرة، كالعيب والحرام والمستحسن، نطلقها عند رؤيتنا لسلوك
ما، ولكن يجب الانتباه إلى أنه ليس كل أفراد المجتمع يتفقون على ذلك فبعض
الأفراد يعتبرون السفور - عدم ارتداء الزي الشرعي الإسلامي - حرام وعيب،
وآخرون في نفس المجتمع ومن المسلمين يعتبرونه غير ملزم وأحياناً يعتبرونه خطأ من
أنماط التخلف والتراجع إلى عصور غابرة.

أما أهم السلبات على هذا الاتجاه تضمن في النقاط التالية:

- 1- يؤثر التطور التاريخي في تغيير كثير من العادات والتقاليد في المجتمع الواحد
وعليه يختلف المعيار في الحكم على السلوك من وقت لآخر.
- 2- هناك أشكال كثيرة من السلوك تعتبرها مجتمعات بأنها شاذة في حين أن مجتمعات
أخرى لا تعتبرها كذلك.
- 3- قد يختلف أبناء المجتمع الواحد على السلوك الشاذ وذلك حسب طبقاتهم
الاجتماعية أو أوضاعهم الاقتصادية.
- 4- هناك أشكال من الشذوذ لا توجد إلا في بعض المجتمعات ويصعب تعميمها
على كافة المجتمعات.

4- المعيار الطبيعي؛

يعتبر هذا المعيار من أقدم المعايير حيث يرى القائلون بهذا الاتجاه بأن الطبيعة
كاملة من حيث الأصل، وأن الانحراف عن النظام فيها والانحراف عن أشكال
السلوك الظاهر في الطبيعة الأصلية لأنواع الحيوان، إنما يعبر هو نفسه عن الشذوذ،
فلدى كل حيوان أنواع من الدافع أو الغرائز قد زود بها وارتبطت بقضائها أنماط
أساسية من السلوك لديه، وقد نظمت شؤون الحي في الأصل لتوفر الظروف المناسبة
لتلبية تلك الدوافع وفق خطط الطبيعة.

إن الاستواء أو النظامية بهذا المعنى هو إذن في العمل وفق ما تقتضيه الطبيعة، أما الشذوذ فيكون عند الإنسان بعمل ما يكون ضد الطبيعة، أو هو العمل المناقض للطبيعة، أو هو انحراف بالغ في سلوك ما عن طبيعته الأصلية.

أما أهم سلبات هذا الاتجاه هو:

1- اعتبار الطبيعة الجملدة عاقلة وتضع القوانين الخاصة بالحكم على سلوك الإنسان العقل بناءً على مجموعة غرائز أو دوافع.

2- إن القوانين السلوكية التي تنطبق على أرقى الحيوانات لا يمكن اعتمادها للحكم على سلوك الإنسان.

3- هناك حالات شذوذ في القوانين الطبيعية كأن تقوم بعض الحيوانات بأكل وليدها فهل هذا يبرر أكل الإنسان لأبنائه.

4- هناك بعض الإجراءات الإنسانية التي تهدف إلى الحفاظ على حياته وتنظيمها كاستغلال الموارد البيئية وتغيير كثيراً من الظروف البيئية لكثير من المواقع بما يناسب وفائدة الإنسان، أو التدخل في البيئة البيولوجية للإنسان والقيام بما يسمى بتنظيم النسل والذي يتعرض مع قوانين الطبيعة.

5- المعيار النفسي الموضوعي:

ينطلق هذا المعيار من فكرة النظر إلى وظائف العملية المعقدة التي ينطوي عليها السلوك ويعتقد منظرو هذا المعيار بأن الشذوذ يكمن في الاضطراب الشديد الذي تظهر آثاره في السلوك ووظيفته، ويقول جاسترو Jastrow في حديثه عن الشذوذ والسوي، وفيه: (إن الشذوذ ليس في الحداث العجيب، ولا هو مجرد الاختلاف عن الغير، وإنما يكون الشذوذ في تلك الحالة التي تختلف عن غيرها والتي يقودنا تحليلنا لها إلى معرفة حول طبيعتها تكشف لنا هي نفسها عن المعنى الحقيقي للشذوذ).

إن كل حالة نفسية عملية نشطة تؤدي وظيفة وتظهر في عدد من المظاهر يمكن للملاحظ عن محيط بها، فلا يكفي في هذه المظاهر أن تكون نادرة الوقوع

وعجبية لنسبي الحالة شذوذاً، ولا يكفي فيها أن تكون مختلفة عن المألوف لنسبها شذوذاً، بل أنها توصف بالشذوذ حين يقودنا التحليل العلمي لها إلى التأكد من وجود الاضطراب الوظيفي الشديد فيها. ويعني ذلك أننا نعتمد الفحص والتحليل في الحكم على الحالة. وننتقل في ذلك من ظهورها على أنها قليلة الحدوث - من حيث نسبة وقوعها - وأنها مختلفة في أعراضها عما يبدو عند الناس علة أي أنها مخالفة لما عليه الجماعة والفحص في النهاية هو الذي يكشف عن وجود الاضطراب الشديد الذي يسمح بتسمية الحالة حالة شاذة أو أن الفحص يبين عكس ذلك.

وهناك اتجاهان في تطبيق مفهوم فحص الحالة للتأكد من الشذوذ وهذان الاتجاهان غالباً ما يؤيدان إلى نفس النتيجة وهما:

أ- اتجه يعتمد على تحليل الحالة النفسية في وظائفها، ونوع نشاطها وأعراضها والآثار التي تخلفها في سلوك الفرد من حيث أن السلوك محصلة لعمل مجموعة من الوظائف.

ب- اتجه ينطلق من نظرية النظم في تكون السلوك فهو ينظر إلى الشخصية على أنها منظومة معقدة تنطوي على عدد من النظم الفاعلة النشطة والمتداخلة. وأن الاضطراب الذي يحدث في السلوك ليس إلا أثر لحق بعنصر قابل للتغير ضمن نظام من الأنظمة وأثر في عمل ذلك النظام، ونتج عن ذلك تغيير في عمل ذلك النظام أدى بدوره إلى التأثير على أنظمة أخرى.

ويمكن لنا في هذا الميدان اعتماد كلغة الاختبارات النفسية المقننة والمعتمدة في تحليل السلوك وقياسه وتحديد أبعاده على أنها أسس إحصائي في تحديد السلوك السوي والسلوك الشاذ. ويعتبر تحليل الحوادث أو السلوك الشاذ والبحث عن آثاره الوظيفية أمراً مهماً في تحديد سواء أو شذوذ السلوك.

وأخيراً، فإن البحث عن الوظائف أمراً شائعاً وصعباً بسبب تعقد جوانب الحالة النفسية، ولكن كثرة الدراسات العلمية وتراكم النتائج، وتراكم الملاحظات المستخلصة من العيادات النفسية أدت إلى تسهيل دراسة السلوك وجعله أكثر يسراً ودقة.

6- المعيار التكاملي أو السريري:

يسمى البعض المعيار التكاملي بالسريري لأنه معيار مرن واسع يمكن من صياغة التفاصيل الدقيقة لتعريف الفرد خلال ظاهرة تعرف تدريجي ومستمر على خصائصه الفريدة ومتطلباته الأساسية.

ويشمل هذا المعيار التكيف والتكامل والنضج وإرضاء الذات وسلامة المجتمع. ويتجاوز المعيار التكاملي في حقيقة التكيف الفردي إلى الشروط الاجتماعية التي يفرضها العلم والتجربة، وكذلك فهو يحترم قيمة الفرد ويمنحه الحرية في الاختيار وإرضاء الذات، ولا يتفق هذا المعيار مع الشائع وإنما يتفق مع المعرفة المتوفرة حول الفرد والمجتمع وحاجات الكائن البشري بمستوياتها العضوية والنفسية والاجتماعية أي المتكاملة.

بناءً على هذا الاتجاه الحديث فإن حدود السلوك الشاذ تتسع لتشمل عدداً كبيراً من السلوكات وردود الفعل الهدامة كالانحراف الجنسي والتمييز الفئوي والغش والإمان والنهات والمصابت واضطرابات التكيف.

إن للمعيار التكاملي آثاراً هامة وتطبيقات مفيدة في تشخيص السلوك الشاذ وعلاجه والوقاية منه، فلا يبلغ الفرد الشاذ إخضاعه للشروط الاجتماعية القائمة بصرف النظر عن الطبيعة الذاتية لذلك الفرد بل يعتمد إلى بناء شخصية الفرد وتقويتها ودفعها للنمو في مساراتها الفردية جنباً إلى جنب مع تصحيح علاقاتها مع الأسرة وتصحيح سائر الأوضاع الاجتماعية الشاذة التي تعيق تكيف الفرد أو تمنعه. وأخيراً يوصف المعيار التكاملي بالرونة التي تتيح للباحث الأخذ بمعطيات تطور المعرفة العلمية حول السلوك البشري وإحداث التغيرات الملائمة في المفاهيم والممارسات على السواء.

ثالثاً: حالات من اللاسواء

إن حالات اللاسواء هي عبارة عن الأعراض التي تصاحب الأمراض النفسية والتي لا تصيب الفرد فجأة ولكنها تتسلسل في مجموعة خطوات حتى تصل إليها في

نهاية المطاف، ويمكن لنا أن نقسم الأمراض النفسية إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

1- مجموعة الأمراض العصبائية Neurosis.

2- مجموعة الأمراض الذهانية Psychosis.

ويندرج تحت هاتين المجموعتين عدة أمراض نفسية خطيرة في ذاتها وفي أعراضها، ومتدرجة في حدتها، ويذكر (الرفاعي، 1987م): (بأن الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية التي تصيب الإنسان كثيرة في أشكالها ومتنوعة في أعراضها، بينها ما يصل بالشخصية إلى التهدم الكامل، وبينها ما تقف آثاره عند أشكال معينة وقليلة من سلوك الشخص. وبينها ما يفسد صلة الإنسان المثمرة مع المحيط حوله ويعطل قدرته على العمل والإنتاج، وبينها ما يزعجه ويضايقه متن دون أن يجعله بعيداً عن المشاركة في الحياة الاجتماعية أو عاطلاً عن العمل، ثم أن بينها ما يبدو في سلوكه معاكس للجماعة وانسحاب من التعامل معها) (ص، 239).

وفيما يلي تفصيل لأهم الأمراض التي تندرج تحت تلك المجموعتين:

1- مجموعة الأمراض العصبائية:

يعرف العصاب بأنه اضطراب وظيفي في الشخصية بين العلي والعلي والذهان، وهو حالة مرضية تجعل حياة الشخص العلي أقل سعادة، ويعتبره البعض صورة مخففة من الذهان (زهران، 1978، 392). وهو كما يذكر (علس، توك، 1992م) بأنه: (زمرة من الاضطرابات التي طورها الفرد لتساعده على تجنب المشكلة التي واجهها بدلاً من العمل معها مباشرة). إن الصراع والإحباط يؤديان إلى القلق، وإذا لم تحل المشكلة التي يعاني منها الفرد فإنه يبقى في حالة قلق شديد أو أنه يلجأ إلى وسائل الدفاع الأولية) (ص، 375).

ويمكن تصنيف أنواع العصاب على النحو التالي:

أ- حالات القلق:

(يشير القلق إلى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية) (الرفاعي، 1987، 199).

والقلق عنصر مشترك بين كافة حالات العصب، وتشتمل حالات القلق على نوعين رئيسين حلحهما (علس، توق، 1992م) وهما:

1- رد فعل القلق:

إن العَرَض الأساسي لحالة القلق هذه هو الشعور المزمن وغير المتميز بعدم الراحة والخوف، إن الناس الذين يظهرون رد فعل القلق يشعرون بالاضطراب، ويخافون الآخرين، ويشكون في قدرتهم على الدراسة والعمل ويعانون أحياناً من رعب فعلي، كما أن هناك بعض الأعراض الجسدية التي قد يعاني منها هؤلاء الناس ومنها تسارع ضربات القلب، والدوخة.

2- المخاوف المرضية:

وهي حالات من القلق ارتبطت بموضوعات محددة تتميز بخوف غير معقول من ذلك الموضوع، كالخوف المرضي من الأماكن المغلقة، كالخوف من البقاء في غرفة مغلقة مسدلة الستائر، والخوف من الأماكن المرتفعة (ص، 376).

ب- الوسواس وردود الفعل القسرية:

إن الوسواس عبارة عن أفكار تتسلط على الفرد وتزعجه بشكل مستمر أثناء سير الحياة الاعتيادية، كالوسواس في الوضوء والصلاة، وكذلك الوسواس الدائم بأنه قد نسي بلب بيته أو بلب سيارته مفتوحاً وأنها سوف تسرق. أما ردود الفعل القسرية فهي عبارة عن تكرار فعل الشيء ذاته لعدة مرات حتى أن لم تستدع الحاجة لذلك كفسل اليدين باستمرار وبشكل متكرر.

ج- الشخصية السيكوباتية:

إن الشخصية السيكوباتية، شخصية قد انعدم فيها الشعور بالذنب أو محاسبة الضمير، حيث أن المصاب يمارس أعمالاً غير سوية وباستمرار ولا يشعر بالذنب إزاءها، ويغيب لديه الشعور بالقلق تجاه أفعاله، ولذا فإنه يتكرر وقوعه في الأخطاء.

4-الهستيريا:

وهذا المصطلح يشير إلى نوعين من ردود الأفعال العصبية وهما:

(أ- الاستجابات التحويلية:

إن هذا النوع من الهستيريا يؤدي إلى أعراض جسدية غريبة ليس لها أسباب عضوية كشلل الذراع أو الرجل أو حتى العمى والطرش.

ب- الاستجابات التحويلية أو الانفصالية:

إن الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الاضطراب يفصلون أنفسهم كلياً عن الآخرين، ومن هذه الأشكال فقدان الذاكرة (عدس، توك، 1992، 377).

2- مجموعة الأمراض الذهانية:

يعرف (الرفاعي، 1987م) اللذان بأنه: (عدداً من أشكال الاضطرابات النفسية الشديدة التي تصيب الشخص فتؤذي صحته النفسية وتجعله غير قادر على ضبط سلوكه والتحكم في تصرفاته والتكيف المناسب مع شروط المجتمع حوله) (ص، 243).

ولقد تسببت التطورات التكنولوجية الحديثة والاضطرابات الاجتماعية والاقتصادية إلى تزايد عدد المصابين بالأمراض الذهانية، ويتميز الذهانيون بثلاثة خصائص لخصها (كاجان هافمان) على الشكل التالي:

- 1- التفكير اللامنطقي وغير المترابط وتكثر لديهم الهذات والهوسات.
 - 2- إظهار انفعالات غير متسقة وغير مناسبة للموقف الانفعالي من حيث شدتها.
 - 3- عدم قدرتهم في السيطرة على أفكارهم وأفعالهم (عدس، توك، 1992، 378).
- ويندرج تحت هذا العنوان الأمراض التالية والتي هي أكثر شيوعاً وأكثر أهمية وهي:

أ- البارانويا Paranoia:

وهي ما يسمى بجنون العظمة، وتتميز بهلوسات غريبة منافية للواقع، كأن يتصور المصاب بأنه شخصية تاريخية عظيمة، أو أنه شخصية مهمة، أو أنه شخص

ملاحق ويُقصد قتله وإيذاؤه.

ب- الفصام Schizophrenia :

وهو أكثر أنواع الأمراض الذهانية شيوعاً ويسمى أحياناً بالعتة أو الجنون المبكر، ويتمثل في انسحاب المصاب من عالم الواقع وبقائه في عالم خاص يخصه، ويصبح تفكيره متمركزاً حول ذاته، ويشترك المصابون بالفصام بعدة أعراض، منها: (الكلام غير المتناسق، الهلوسات، التبصر الضعيف بالذات، غياب العواطف والانفعالات، التمحور حول الأفكار الداخلية دون السماع للمحيطين).

ج- ذهان الهوس والاكتئاب Manio- Depressiv Psychosis :

يوضع الهوس الاكتئابي بين الذهانات الانفعالية لأن أعراضه تعكس مبالغة في الاستجابات الانفعالية، فللهيوس نشاط وكثير الحركة والتنقل بشكل غير سوي، ويكاد يكون مستمر الفعالية، وهو يشعر بنشوة في ذلك كله، والمكتئب حزين للدرجة السوداء ويكشف أكثر الأحيان عن همود غير سوي في الحركة والفعل، وفي الحالتين يكون المصاب تحت سيطرة أعراضه ومغلوباً على أمره (الرفاعي، 1987، 260) .
بمعنى، أن المصابين بهذا النوع ينتقلون بشكل عرضي ومفاجئ من حالة اكتئاب وسكوت وانعزال إلى حالة من الانفتاح والاندمج الاجتماعي والحديث والتفاعل إلى درجة لا يمكن وقفها أحياناً.

رابعاً: الإحباط والصراع والقلق

1- الإحباط:

يشير هذا المصطلح إلى الحالة التي يكون عليها الفرد في حالة إعاقه تحقيق أو إشباع دافع أو تأجيل إشباعه، وهو حالة إنفعالية غير سارة ناتجة عن إعاقه السلوك الموجه نحو هدف معين. وهو كثير الحدوث في حياتنا - استناداً على التعريف السابق - فالفرد إذا عجز عن تحقيق شيء ما دخل في حالة من الإحباط، على اختلاف مستويات ذلك الإحباط (البسيط، الصعب).¹

وتلعب العوامل الطبيعية والاجتماعية والشخصية والبيئية، وغيرها، دور العوائق والعراقيل التي تقف أمام إشباع الدافع وتحقيق الهدف، وهذا الدور الذي تلعبه تلك العوامل تؤثر نسبياً في الفرد فبعضها يؤثر بشكل كبير في فرد معين ولا يؤثر في الآخر بنفس النسبة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى اختلاف قدرة الأفراد على تحمل درجة حالة الإحباط، فالفرد الذي يتحمل الإحباط ويتخلص من أعراضه دون أن تؤثر فيه وتدخله في حالة مرضية يصنف بأنه فرد ناضج انفعاليًا واجتماعيًا، أما الأفراد الذين ينساقون ويستجيبون لآثار الإحباط فهم بحاجة إلى درجة من التدريب الإنفعالي والاجتماعي ليتحقق لهم ذلك المستوى من النضج، وعليه فإن خبرات الطفولة والتنشئة الاجتماعية على درجة عالية من الأهمية لمواجهة حالات الإحباط.

2- الصراع؛

وهو الحالة الإنفعالية غير السارة الناجمة عن إثارة دافعين أو حافزين معاً وبنفس الوقت بحيث أنه يصعب إشباعهما معاً. فمثلاً، إن إشباع الدافع الجنسي يدفع الفرد للإشباع في حين أن الدين كدافع يمنعه من إشباع الدافع الأول. وبشكل آخر، فإن الصراع يحدث بين دافعين متضادين ويجب إشباعهما في نفس الوقت، ويمكن تصنيف الصراع إلى عدة أنواع بناءً على تصنيف (ليفين، 1935م) باستخدام مفهومي الإقدام والإحجام وهذه التصنيفات هي:

1- صراع الإقدام - إقدام؛

وهو رغبة الفرد في تحقيق هدفين مرغوبين في وقت واحد ولا يمكن تحقيقهما معاً (العمل في مؤسسة براتب مغرٍ، أو إكمال الدراسة في الجامعة).

2- صراع الإحجام - إحجام؛

وهو رغبة الفرد في تجنب موقفين غير مرغوبين، ولكنه لا يستطيع تجنبهما معاً. (اختيار أحد أمرين أحلاهما مرًا).

(الذهاب إلى ساحة المعركة أو الاتهام بلجين والخيانة).

3- صراع الإقدام- الإحجام؛

وهو رغبة الفرد في تحقيق هدف معين ولكنه ينطوي عليه أثر سلبي حين تحقيقه.

(الرغبة في الزواج والخوف من الفقر وعدم القدرة علي إعالة الأسرة).

4- صراع الإقدام- الإحجام المزدوج؛

وهو يحمل نفس معنى النوع السابق ولكن ترتبط بإشباع المهدف عدة آثار سلبية وليس أثراً واحداً.

وبعد الحديث عن الإحباط والصراع، فلا بد من التطرق إلى ردود الفعل تجاه الصراع والإحباط. فالفرد يرغب بالتخلص من الشعور غير السار الناتج عن مواقف وحالات الإحباط والصراع، لذا فإنه يلجأ إلى عدة طرق، وإن لمجح أية طريقة في تخليص الفرد من حالة الإحباط أو الصراع يعتبر بمثابة معزز للفرد كي يلجأ إلى نفس الطريقة للتخلص من التوتر الناتج عنهما. وهذه الطرق - كما حددناها (عدس، توك، 1992م) وهي:

(أ- مواجهة الموقف: ويعني مواجهة الموقف في محاولة للتغلب عليه والتخلص من آثاره.

ب- التوتر والاضطراب: وهو توتر الفرد أثناء الموقف المحبط وارتداه إلى حالات طفلية كطريقة للتخلص والتخفيف من ذلك التوتر.

ج- العدوان: وهو سلوك سلبي يتمثل في إلحاق الأذى بالغيطين على اختلافهم، وهو علة ما يوجه نحو مصدر الإحباط سواء كان طبيعياً أو اجتماعياً أو ذاتياً. ويأخذ أشكالاً عدة منها اللفظي، والجسدي، والمباشر وغير المباشر.

د- اللامبالاة: وهو إظهار ملامح عدم الاهتمام، وعدم الاكتراث عند التعرض للموقف المحبط وينسحب منه.

هـ- الانسحاب: وهو ميل الأفراد إلى عدم الاتصال المباشر مع الناس الآخرين أو أي نوع من السلوك الموجه نحو الهدف الذي يحمل في طياته إمكانية مضاعفة القلق الناتج عن الموقف المحبط.

و- الخيالات: وهي أحد أشكال الانسحاب ولكنه انسحاب غير واقعي، بحيث يتم التغلب على الموقف المحبط من خلال الاعتماد على الأوهام والخيالات، وهو أسلوب شائع لدى الأطفال والمراهقين.

ز- التنميط: وهو النزعة لإظهار سلوك مكرر على الرغم من أنه لا يخدم غرضاً واضحاً، مثل التأتأة حين محاولة التكلم أمام الناس أو تحريك القدمين باستمرار.

ح- النكوص: وهو الرجوع إلى أنماط سلوكية تميز مرحلة نمائية سابقة للمرحلة التي يوجد فيها الفرد، كأن يقوم الفرد الراشد بالبكاء نتيجة لتعرضه لموقف محبط (ص، 367).

٣- القلق

هو حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف السبب الواضح لها. فالقلق يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضييق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع وتتضمن أعراض القلق: التهيج والبكاء والصراخ وسرعة الحركة والتفكير الوسواسي والأرق والأحلام المزعجة ووقودان الشهية والتعرق، والغثيان، أو صعوبات التنفس والتقلصات اللاإرادية يستثار الشعور بالخوف لدى الأطفال القلقين بسهولة، وهم يبدون وكأنهم يبحثون عن أشياء تثير اضطرابهم، كما أنهم فريسة سهلة للمرض والتكدر، والذين يعانون من قلق مرتفع هم عادة أقل شعبية بين أقرانهم وأقل إبداعاً ومرونة من غيرهم وأكثر قابلية للإحباط وأكثر تردداً وحذراً وجوداً، ومفهوم الذات لديهم متدنٍ نسبياً ويعتمدون على الراشدين اعتماداً زائداً ولا يعبرون عن مشاعرهم تجاه

الأخرين بحرية ، والأكثر قلقاً يحصلون على درجات أقل في اختبارات الذكاء والتحصيل.

الأسباب :

1- فقدان الشعور بالأمن .

يمثل عدم الشعور الداخلي بالأمن سبباً رئيسياً للقلق فالقلق المزمن هو نتيجة انعدام الشعور بالأمن والشكوك حول الذات ، وفقدان الشعور الداخلي بالأمن هو نتاج مجموعة من العوامل هي : (inconsistency)

أ- عدم الثبات : إذ أن تقلب الآباء والمدرسين في التعامل مع الطفل يؤدي إلى حالة من التشويش والقلق لدى الطفل فتصبح الحياة بالنسبة له سلسلة من الحوادث المخيفة التي لا يمكن التنبؤ بها .

ب- الكمال الزائد (perfectionism) إن توقع الراشدين للكمال يؤدي إلى ظهور استجابات القلق لدى الكثير من الأطفال ومع أن بعض الأطفال المرفعي التحصيل أو اللامبالين يمكن أن يتجنبوا حالة القلق الناتجة عن عدم الوصول إلى مستوى توقعات الكبار ، نجد أن بعضهم الآخر يطور حالة من الاضطراب والتوتر نتيجة عدم الوصول إلى مستوى التوقعات ومشكلة القلق في هذه الحالات تنتج عن أن المعايير مرتفعة جداً والكبار لا يبدو راضين عن أي شيء .

ج- الإهمال (neglect) يؤدي غياب الحدود الواضحة إلى شعور الأطفال بعدم الأمن ، فيشعرون وكأنهم مهجورون ضائعون ويظهر مثل هؤلاء الأطفال وكأنهم يبحثون لدى الراشدين عن حدود لسلوكياتهم - ويتصرف بعضهم وكأنه يرغب في أن يعاقب حيث يجد في العقاب طريقة للتعرف على استجابات الراشدين بشكل واضح .

د- النقد (criticism) إن النقد الزائد يؤدي إلى حالة من الاضطراب والتوتر لدى الطفل إذ يشعر بالشك في ذاته ويتوقع أن يكون موضع نقد وفي هذه الحالة فإن أي مواجهة أو كشف للذات يمكن أن يؤدي إلى شعور شديد بالقلق وخاصة

عندما يعرف الأطفال بأنهم سوف يكونون موضع تقييم أو حكم بطريقة ما . وهكذا يصبح التحدث أمام الآخرين أو تقديم الامتحانات أو اللعب مثيرا للشعور بالقلق.

هـ- الثقة الزائدة من قبل الراشدين إن قيام الراشدين بائتمان الأطفال على أسرارهم مفترضين أنهم يمتلكون نضج الكبار ، وتحميل الأطفال أعباء كهذه قبل الأوان يولد لديهم القلق فالطفل ليس لديه النضج الذي يمكنه من توقع ما قد يسفر عن كشف الأسرار من مشكلات في المستقبل . وعندما يخبر الأطفال بالمشكلات المالية أو الاجتماعية التي يواجهها الآباء فإن هذا يجعلهم يشعرون بالقلق حول المستقبل فهم يشعرون بأنهم مثقلون بالأعباء على نحو غير مناسب، كما لو كان من المفترض فيهم أن يفعلوا شيئا للمساعدة .

2- الشعور بالذنب (guilt)

قد يتطور الشعور بالقلق لدى الأطفال نتيجة اعتقادهم بأنهم قد تصرفوا على نحو سيئ وتعتقد المشكلة عندما يتبلور لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرف بالطريقة الصحيحة وقد يمر الأطفال في حلقة مفرغة عندما يشعرون بالقلق. وبالتالي يصبحون أقل فاعلية ثم يشعرون بالذنب بسبب انخفاض فاعليتهم وهذا النمط من السلوك يميز الطفل الذي يميل للتأجيل فهو يكتفي بالقلق دون العمل مثل هذا الطفل لا ينجز شيئا ويستنفذ طاقته بمشاعر القلق .

3- تقليد الوالدين : (parents modeling) غالبا ما يكون للآباء القلقون أبناء قلقون حيث يتعلم الأطفال القلق ويرون الخطر في كل ما يحيط بهم.

4- الاحباط المستمر : (excessive frusrration)

يؤدي الاحباط الزائد إلى مشاعر القلق والغضب وعندما يعجز الأطفال في التعبير عن غضبهم فإنهم يشعرون بالقلق .

خامساً : وسائل الدفاع النفسي

لقد استخدم فرويد مصطلح (ميكانيزمات) وسائل الدفاع للإشارة إلى العمليات اللاشعورية التي تقى الفرد مخاطر القلق عن طريق تشويه الواقع الموضوعي بطريقة أو أخرى. وتعرّف بأنها (مجموعة من أشكال السلوك التي يلجأ إليها الفرد في سعيه وراء إشباع حاجة وُجد ما يعيقها، أو مواجهة خطر واقع، أو مواجهة خطر متوقع) (الرفاعي، 1987، 151) .

وعادة ما تهدف هذه الوسائل إلى الدفاع عن ذات الشخص في وجه نوع ما من أنواع الخطر الذي يتهدهده، وذلك من خلال ما يسمى بإنكار الواقع، بحيث أنها لا تغير من الشروط الواقعية للخطر، وإنما تغير من طريقة تفكير الفرد حول تلك الشروط وطبيعة إدراكه لها.

(ولا يتفق العلماء على عدد الميكانيزمات الدفاعية ولا على العمليات السيكلولوجية المتضمنة في هذه الدفاعات، ولقد قام هنجارد عالم النفس الأمريكي الشهير بوضع ثلاثة مرتكزات أساسية لفهم ميكانيزمات الدفاع، وهي:

1- أن ميكانيزمات الدفاع لا تتعلق كونها مفاهيم سيكلولوجية (نفسية) غير مدعومة ببراهين تجريبية ولكنها كلها مفيدة في تلخيص ما نعتقد أنه يحدث عندما نراقب السلوك.

2- أن تسمية سلوك الفرد بأنه إسقاطي أو تبريري قد يزودنا بمعلومات وصفية مفيدة عن الفرد ولكن هذه المعلومات لا تفسر لنا السلوك بمعنى أنها لا تجيب على السؤال لماذا يسلك الفرد بهذه الطريقة؟ إن مثل هذا التفسير يحتاج إلى معرفة الحاجات التي تجعل الفرد يلجأ إلى ميكانيزمات الدفاع عند التعامل مع مشاكله.

3- إن كل الدفاعات توجد في السلوك اليومي للإنسان السوي. فهي وسائل مفيدة في التكيف، واستخدامها باعتدال يزيد من درجة رضى الفرد عن أمور حياته، أما عندما تصبح الدفاعات عبارة عن الطرائق السائدة في حل المشكلات فإنها عندئذ تدل على سوء تكيف في الشخصية) (علس، توق، 1992، 369).

ومن أهم وسائل الدفاع النفسية الأولية، هي:

أ- الكبت:

وهو إبعاد الخبرات والدوافع عن ساحة الشعور وإرسالها إلى منطقة اللاشعور، حيث يعمل الكبت على منع الفرد من أن يعي النزوات والأفكار التي تثير قلقه، والكبت عملية آلية تحدث دون وعي الفرد بها.

إن الكبت الناجح للدوافع يؤدي إلى نسيانها كلياً، وهذا ما لا يحدث في أغلب الأحيان، حيث يكون الكبت جزئياً لذا نجد أن الدوافع تعبر عن ذاتها بشكل غير مباشر أحياناً.

(والواقع أن في الكبت ما يجعله متميزاً عن غيره من آليات الدفاع، فهو أكثر عمقاً في تأثيره، وأكثر دفعاً نحو التطرف، يضاف إلى ذلك أن مكانته في حالات الاضطراب المختلفة تبدو أوسع مدى وأكثر فعالية من آليات الدفاع الأخرى، ويعتبر الكبت أيضاً آلية تحايل وليس وسيلة بناء فهو لا يحل المشكلة في واقع الأمر - إشباع الدافع - بل يعتمد إلى حصرها في إطار، ثم أنه يعيق الشخص عن اكتساب خبرة جديدة في الميدان الذي أقلقه ودخله إلى كبت تأثيره، وكأن ميدان الحادثة المكبوتة يصبح موبوءاً يخشى الشخص الاقتراب منه) (الرفاعي، 1987، 156، 157).

ب- التبرير:

وهو أكثر الوسائل شيوعاً واستخداماً، وهو محاولة واضحة للتخفيف من القلق عن طريق التقرير بأن الفرد لم يكن محبطاً حقاً أو أن الصراع لم يحدث فعلاً. وهو عملية عقلانية تساعد الفرد على إضفاء الصبغة المنطقية والعقلانية للسلوكات غير المقبولة بهدف التخفيف من حدة إحباطه نتيجة للسلوك المخاطئ.

ويذكر (عدس، وتوق، 1992م) أكثر أنواع التبرير استخداماً من قبل الناس وهي:

1- الميل وعدم الميل، أي الرغبة وعدم الرغبة، فالفرد الذي لم يُدْعَ إلى حفلة ما يبرر ذلك بالقول، أنه لم يكن يريد أن يذهب إليها حقاً، أو أنه لا يميل إلى الأفراد المدعويين إلى الحفلة أصلاً.

2- لوم الآخرين والظروف الموضوعية، فالذي لم يستطع أن يقوم بواجب معين في الوقت المعين يتذرع بأنه كان لديه الشيء الكثير لعمله أو أن بعض الزائرين جاؤا لزيارته فجأة، وهكذا.

3- الضرورة لها أحكام، فالذي يشتري سيارة جديدة في الوقت الذي لا يحتاجها يتذرع بالقول أن السيارة القديمة كانت تستهلك كمية كبيرة من البنزين، وهكذا (ص، 371).

ج- الإسقاط أو الإخفاء:

ويظهر أكثر الأحيان في إلقاء اللوم على الآخرين فيما يتصل بأخطئه نرتكبها نحن، وتقصير يبدو عندنا، وكذلك فإن مضمون الإسقاط يظهر في محاولة وصف الآخرين بصفات سلبية لا تحبها وهي موجودة أصلاً لدينا ومحاول إخفاؤها.

إن الإسقاط محاولة من قبل الفرد إلى تأكيد ذاته وتقديره له، ومحاولة كسب تقدير الآخرين له، فلبنان مثلاً، يتهم الآخرين بالجن ليصرف انتباه الآخرين عنه إلى الآخرين.

(إن ميكانيزم الإسقاط ميكانيزم قوي وخطير ويعمل بكفاءة عالية لخفض القلق على حساب تشويه الواقع، ولذا يكثر اللجوء إليه، ونظراً لشيوع الإسقاط وأهميته في التعبير عن الدوافع الحقيقية للفرد فإنه استخدم كأساس لتطوير اختبارات مهمة في الشخصية والتي تعرف بالاختبارات الإسقاطية، كاختبار تفهم الموضوع واختبار الورشاخ).

د- التقمص:

(يظهر التقمص لدى الفرد على شكل نزوع إلى ربط شخصه بآخر، أو بفئة، أو مجموعة صفات متوافرة في مؤسسة، وإلى التعريف عن نفسه بالانتماء إلى الآخر أو الفئة أو المؤسسة)، وعلة ما يخلو الشخص المتقمص من صفات الشخص المتقمص، وهو يشعر بأنه يتقاسم صفاته ومحاجاته مما يساعده على التخفيف من القلق الناتج عن إحباطاته المتكررة بسبب ضعف ذاته وشخصيته.

هـ- رد الفعل العكسي؛

وهو إظهار دافع معين معاكس تملأاً للدافع الأصلي، كأن يظهر الفرد القوة وهو في واقعه جبان، ويمكن التعرف على الدوافع الحقيقية المخبئة من خلال زلات اللسان وعن طريق المبالغة الزائدة في إظهار الصفة سواء كانت الرأفة أو اللياقة.

و- الإزاحة والإعلاء؛

وهو نوع خاص من التحويل يغلب فيه أن يكون مرتبطاً بالدافع إلى اللذة وموضوعها، إنه تحول في الموضوع الذي تندفع إليه اللذة من موضوع أول يغلب أن يكون موضع نقد من المجتمع إلى موضوع ثان يغلب أن يمتدحه المجتمع ويقدّر صاحبه تقديراً عالياً. فالفرد الذي لديه دوافع عدوانية ورغبة في إيذاء الآخرين يميل إلى أن يمارس رياضات عنيفة، وهذه الرياضات تقلل من توتره نتيجة عدم إشباع الدافع وتضمن له عدم انتقاد المجتمع بل على العكس تضمن له أن يمتدح ويُلقب بأحسن الألقاب.

سادساً: أساليب العلاج النفسي وتقويمها

لقد تعددت الأساليب المستخلصة في معالجة الأفراد الذين يعانون من اضطراب في سلوكهم، ولا يمكننا الجزم بأفضلية إحدى الطرق على الأخرى، ولكن أغلب الدراسات أجمعت على أن أفضل الطرق التي يمكن اتباعها هي:

أولاً: الأسلوب السلوكي:

ثانياً: الأسلوب السيكو دينمي (القوى النفسية)

ثالثاً: الأسلوب النفس تربوي

رابعاً: الأسلوب البيئي

خامساً: أسلوب العلاج المركز على العميل.

سادساً: أسلوب العلاج الجمعي.

وفي هذه الوحدة سنقوم بتوضيح أهم الأساليب المتبعة في علاج الاضطرابات

السلوكية بكافة فروعها، ونبدأ بـ

أولاً: الأسلوب السلوكي؛

يعتمد هذا الأسلوب في العلاج على مفاهيم النظريات السلوكية الخاصة بتشكيل واكتساب السلوك، حيث أنهم يعتبرون السلوك الإنساني السوي منه والشاذ حدثاً قابلاً للتعليم، بمعنى أنه يمكن تشكيله وإكسابه للأفراد وكذلك محوه أو إطفائه، وينظرون إليه مباشرة دون البحث في الأسباب التي أدت إلى حدوثه ويتعاملون معه وفقاً لأهم قاعدة في قواعد تعديل السلوك التي نلحى بها العالم الكبير سكنر ألا وهي: (السلوك محكوم بنتائجه).

ولقد أشار سكنر 1968م، إلى أن هنالك نوعين من السلوك هما: السلوك الاستجابي الذي يتبع مثيراً محدداً وهو سلوك لا إرادي، والسلوك الإجرائي الذي يؤديه الفرد في غياب مثير قبلي واضح وإنما يعتمد في حدوثه على النتائج التي تتبع ذلك السلوك.

ولقد عزى كل من (كلازيو ويلون 1967م) و(ابتر 1982م) سبب انتشار هذا الأسلوب إلى الأسباب التالية:

- 1- أن الأسلوب السلوكي يعتبر أسلوباً عملياً إلى حد كبير لأنه يتعامل مع مسائل وقضايا ملموسة وملحوظة.
- 2- أن النظرية السلوكية تعتبر بسيطة وسهلة الفهم والتعلم.
- 3- تثبت سرعة فعالية بعض أساليب تعديل السلوك مع كثير من الأفراد ذوي المشاكل السلوكية.
- 4- إن تركيز الأسلوب السلوكي على الملاحظة مساعد المدرسين على أن يكونوا أكثر وعياً بنوعية مشاكل التلاميذ وأكثر وعياً لقدراتهم الخاصة.
- 5- التركيز على المعززات الإيجابية المديح والمكافآت لزيادة تكرار السلوك الإيجابي.
- 6- أن المدرسين غير مدربين للكشف عن أسباب السلوك كما أن اختصاصي الصحة النفسية أنفسهم غالباً ما يجدون ذلك غامضاً وصعباً، ولهذا فمن

السهل على المدرسين أن يتعاملوا مع السلوك الملاحظ بطريقة مباشرة دون الخوض في المسببات

7- أن المدرسين نادراً ما يكونون في وضع يمكنهم من معالجة الأسباب بصورة مباشرة إلا أنهم قادرون على تعديل آثارها في نطق الفصل (غرفة الصف).

وإذا رغب المعلم في استخدام الأساليب السلوكية في معالجة وتعديل سلوك المضطربين سلوكياً فعليه أن يكون دقيقاً في ملاحظة سلوكهم، ودقيقاً في تسجيل تلك الملاحظات، بمعنى أن يتوخى الأسلوب العلمي في الملاحظة والتسجيل للسلوك والذي يتضمن مجموعة خطوات، لتحديد الموقع الذي سيحدث فيه السلوك، ثم تسجيل المعلومات بشكل مُرمز بحيث تسهل معالجتها، وتحديد الفترة الزمنية التي سيتم خلالها مراقبة السلوك ومن ثم وضع الخط القاعدي للسلوك بناءً على الملاحظات التي تم جمعها، وأخيراً تفريغ البيانات بشكل صحيح على الصحيفة النفسية خلال مدة البرنامج.

وهناك أسلوبان رئيسيان يتضمنان مجموعة من الأساليب العلاجية السلوكية، وهذان الأسلوبان هما:

أ- أساليب زيادة السلوك:

وهي أساليب تهدف عند تطبيقها إلى زيادة معدل تكرار السلوك المرغوب فيه، ويندرج تحت هذا الأسلوب:

1- المعززات الإيجابية:

وهي عبارة عن أشياء محبة للفرد يتم تقديمها له بطريقة مبرجة بعد قيامه بسلوك مرغوب فيه (كالجوائز والهدايا) والتي ينفعه لتكرار نفس السلوك في المستقبل، شريطة تقديمه مباشرة بعد السلوك وعدم تأخيره حتى لا يفقد أهميته.

ويجب الانتباه إلى الفروق الفردية عند تقديم المعززات، فقد ينجح معزز مع فرد معين ولا ينجح مع الآخر، لذا فلا يعتبر معززاً.

2- المعززات السلبية

وتعني إزالة شيء غير مرغوب فيه من بيئة الطفل مما يدفعه إلى تكرار السلوك المرغوب فيه، فمثلاً، قد يهدد المعلم الطالب بأنه سوف يلزمه بكتابة فقرة (لن ألعب في الصف) 1000 مرة في حالة أنه لم يتوقف عن اللعب، وهنا يكون:

- كتابة فقرة (لن ألعب في الصف) 1000 مرة الشيء غير المرغوب فيه.
- عدم اللعب في الصف هو السلوك الذي يجب أن يتكرر.

3- تشكيل السلوك؛

يعتمد أسلوب تشكيل السلوك على استخدام كل من التعزيز والإطفاء، وذلك بالتوفيق بينهما بهدف تطوير سلوكيات جديدة، ويتم التشكيل للسلوك عادة بتقسيمه إلى أجزاء عديدة ويتم تحديد الجزء الذي يبدأ به السلوك ونستمر في تعزيز الأجزاء المرغوبة وإطفاء السلوكات غير المرغوبة التي تصاحب السلوك حتى نصل إلى السلوك النهائي المرغوب فيه.

4- الاستبعاد التدريجي؛

وهو أسلوب نعمل من خلاله على إزالة السلوك غير المرغوب فيه بصورة تدريجية وببطء إلى أن يتمكن الطفل من أداء السلوك دون تشجيع أو حث من الآخرين، حيث نأخذ أول سلوك بسيط يقود إلى السلوك النهائي ونعززه، ولقد قام مارتن 1975م بدراسة مستخدماً هذا الأسلوب على أطفال يعانون من مشكلة إعالة كلام المتحدث، حيث كانت المرحلة الأولى من التدريب أن يشير إلى قميصه ويسأل التلميذ ما هذا؟ ومن البديهي أن يكون رد التلميذ: ما هذا؟ بعد ذلك يشير المدرس إلى قميصه مرة أخرى ويقول قميص، فإذا قال التلميذ قميص فإنه يمنحه معززاً بسيطاً ويكرر هذه الخطوة عدة مرات، وفي المرحلة الثانية يشير المعلم إلى قميصه ويقول: هذا قميص، فيقول التلميذ قميص بطريقة تلقائية، وفي المرحلة الثالثة يردد المعلم عبارة: ما هذا قميص، وينطق بصوت عالٍ ما هذا؟ وبصوت منخفض قميص، وفي النهاية توصل التلميذ للإجابة على سؤال المعلم ما هذا؟ بلفظة قميص.

5- العقد المشروط:

وهو أن يتفق المعلم مع الطالب على تحقيق مجموعة أهداف تم وضعها من قبل المعلم، وعندما يحققها الطالب يتم تعزيزه، ويجب الانتباه إلى أن تكون تلك الأهداف قابلة للتحقيق.

ويشترط مراعاة القواعد الأساسية التالية والتي اقترحها هومبي، وآخرون 1969م، عند كتابة العقد وهي:

- 1- تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث التغيير المطلوب.
- 2- يجب أن تكون العقود مناسبة وقابلة للتحقيق.
- 3- يجب أن تصاغ العقود بطريقة إيجابية.
- 4- يجب أن تعمل العقود على تحقيق السلوك المرغوب فيه.

6- التعزيز الرمزي:

ويقصد به قيام المعلم بإعطاء التلاميذ مجموعة قطع (كوبونات) أو نجوم أو غيرها عند قيامه بالسلوك المناسبة، ثم بعد انتهاء الحصة يقوم الطالب باستبدالها بأشياء محببة كالألعاب والحلوى.

وهناك شروط محددة لتلك المعززات الرمزية وهي:

- 1- أن لا تكون قابلة للتلف.
 - 2- أن لا تكون مؤذية للطفل كأن تكون صغيرة قابلة للابتلاع.
 - 3- أن لا تكون معززاً بذاتها وتلفت نظر الطفل أكثر من المعزز الذي تستبدل به.
- ## 7- النمذجة:

يعتمد هذا الأسلوب على حقيقة أن الطفل يرغب في تقليد كل سلوك يراه مناسباً أو غريباً، ومرتبئاً بسلوك الكبار سواء كانت سلبية أو إيجابية، وهنا تقدم للطفل مجموعة من السلوكيات الجيدة والمرغوبة ونطلب منه تقليدها إما مباشرة أو بشكل عرضي.

إن السلوك النموذج المناسب والبسيط، يشجع الطفل على القيام بالاستجابة

السلوكية الملائمة، وذلك وفقاً للآثار الإيجابية الثلاث التالية:

1- تأثير النموذج:

حيث يكتشف الطفل سلوكات يؤديها النموذج لم تكن معروفة له سابقاً.

2- تأثير المنع أو الكبح:

عندما يتم معاقبة النموذج على سلوك غير مرغوب فيه فإن الطفل قد يمتنع عن القيام بمثل هذا السلوك.

3- تأثير الاستخراج:

يتم استخراج السلوك المماثل لسلوك النموذج من خبرات الطفل المخزونة.

ب- أساليب خفض السلوك:

وهي أساليب تهدف عند تطبيقها إلى خفض معدل تكرار السلوك غير المرغوب فيه، ويندرج تحت هذا الأسلوب:

1- العقاب (الخبرة المنفرة):

وفي هذا الأسلوب يتم تعريض الفرد المُعالج لنوع من العقاب العلاجي (الخبرة منفرة) إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه، وقد استخدم هذا الأسلوب في علاج حالات اضطراب الكلام اللجلجة مثلاً، وذلك بإقران نوع الاضطراب عند حدوثه بصدمة كهربائية مما يؤدي إلى كف ذلك الاضطراب.

ويلجأ المعلمون إلى أسلوب العقاب بشكل كبير ومتكرر، ولكن يجب الانتباه إلى أنه لا يوجد عقاب واحد يتناسب مع كل أنواع السلوك، ويتناسب كذلك مع كل التلاميذ، وإنما هناك أنواع عقاباً مادية أو جسدية أو اجتماعية أو حرمانية من الإثابة، وهناك فروق فردية بين التلاميذ.

ولا يكون العقاب عقاباً إلا إذا أدى إلى خفض السلوك وحتى يكون أسلوب العقاب فاعلاً، فلا بد من مراعاة الأمور التالية عند تطبيقه، والتي ذكرها السرطاوي سيسالم، 1987م وهي:

- 1- عندما يعاقب المدرس التلميذ فإنه يجب عليه أن يوضح له سبب العقاب.
- 2- يجب أن يلجأ المدرس إلى العقاب كأسلوب أخير في تعديل السلوك، وذلك بعد أن تفشل أساليب التعديل الأخرى.
- 3- يجب أن لا يكون أسلوب العقاب هو النمط المميز للمدرسين، أي يجب أن لا يتبعه باستمرار لأن هذا سيؤدي إلى كراهية الطلاب للمدرس.
- 4- إذا اضطّر المدرس أن يستخدم أسلوب العقاب فعليه أن يستخدم أولاً أبسط أشكال العقاب.
- 5- على المدرس أن لا يكتفي بمعاقبة السلوك غير اللائق بل عليه وفي نفس الوقت أن يعزز ويكافئ السلوك اللائق.

2- تدريب الإطفال (الإطفاء أو التجاهل) :

وفي هذا الأسلوب يحاول المعالج محو السلوك غير المتوافق وذلك بإغفاله (غياب التعزيز) حتى ينطفئ ذلك السلوك.

وقد استخدم هذا الأسلوب بنجاح في علاج بعض حالات الاضطرابات النفسية الجسمية، ويستخدم مع الطلاب بتجاهل بعض أساليب لفت نظر الطلاب للمعلم داخل الصف كرفع اليد باستمرار والصراخ بهدف الإجابة على سؤال أو ما شابه ذلك.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة الانتباه إلى نوع السلوك المتجاهل فقد يكون مؤدياً للذات أو مهدداً للآخرين، وهنا لا يصلح اتباع أسلوب التجاهل وإنما لا بد من اتباع أسلوب آخر.

3- تعزيز السلوك المخالف :

يهدف هذا الأسلوب إلى جعل السلوك المرغوب في خفضه ليس ذا أهمية لدى الطفل، وذلك بالتوقف عن تعزيزه وتعزيز السلوك الذي يعاكسه تماماً وذلك للفت نظر الطفل إليه.

ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب السلوكية انتشاراً وذلك لفاعليته

ولسهولة تطبيقه، فمثلاً، لدينا طفل دائم البكاء وبصوت عالٍ، فإذا رغبنا في تطبيق هذا الأسلوب فإننا ننتظر توقفه للحظة عن البكاء ونقوم بتعزيزه ونشعره أن التعزيز كان بسبب توقفه عن البكاء وعندما يعود للبكاء نمتنع عن تعزيزه، وهكذا حتى يتوقف تماماً عن البكاء.

4- التغذية الراجعة:

وهو أسلوب يقوم على تعريف الفرد على نتيجة سلوكه أولاً بأول وقبل الانتقال إلى غيره من السلوكات ليقوم في نهاية سلوكه بمقارنته مع نسبة حدوث نفس السلوك مع أقرانه.

ويهدف هذا السلوك إلى إحداث وعي لدى الفرد بسلوكه وما يحدثه هذا السلوك من أثر في البيئة المحيطة، ويظهر ذلك في ردود أفعال الآخرين على ذلك السلوك أو في تقبله الشخصي لذلك السلوك.

وعليه فإن الفرد يستطيع تجنب العيوب والأخطاء التي وقع فيها أثناء ممارسته للسلوك وتدرجه فيه.

5- الممارسة السالبة (التشجيع):

وفي هذا الأسلوب يطلب المعالج من الفرد أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكرار، فتؤدي هذه الممارسة إلى نتائج سلبية (التعب والملل) حتى يصل إلى درجة التشجيع، وحينها لا يستطيع ممارسته مجدداً، مما يقلل في نهاية المطاف احتمال تكراره للسلوك.

ويستخدم هذا الأسلوب بنجاح في معالجة اللزمات الحركية ومص الإبهام والتنخين.

6- التصحيح الذاتي:

وفي هذا الأسلوب يتم الطلب من الطفل القيام بتصحيح الخطأ الذي وقع فيه، وزيادة عليه، بمعنى إجباره على أن يمارس السلوكات الصحيحة، فالطفل الذي

يعتمد سكب الماء على الأرض، فإننا نطلب منه مسحها وإكمال مسح كامل الغرفة.

7- العزل (التعطيل المؤقت) :

وهو شكل من أشكال العقاب وفيه يتم حرمان الطفل من المثيرات المحببة له، أو عزله تماماً عن البيئة المثيرة والمعززة له للاستمرار في سلوكه، ويجب الانتباه إلى أن يتم نقل الطفل من البيئة الأكثر إثارة إلى الأقل إثارة، فمثلاً: قد يعاقب المعلم الطالب الذي مَلَّ من الحصّة ويتحدث مع زملائه بطرده من غرفة الصف، وهنا يكون المعلم قد نقل الطالب من البيئة الأقل إثارة (الصف) إلى الأكثر إثارة (خارج الصف) وهنا يكون قد فقد العزل قيمته، ولكن إذا قام المعلم بعزل الطالب في غرفة خالصة بالعزل (آمنة وخالية من المؤذيات) فإنه يحقق الهدف ويقلل من سلوك التحدث داخل الصف.

ويجب الانتباه إلى الأمور التالية عند تطبيق هذا الأسلوب:

- 1- أن تكون غرفة العزل آمنة وفي موقع معين في المدرسة.
- 2- استخدام الأسلوب بأسلوب دقيق وبحذر شديد.
- 3- حجز الطفل في غرفة العزل ولفترة زمنية قصيرة ومدروسة.
- 4- أن يكون مكان العزل خالياً من المثيرات التعزيزية.
- 5- يجب أن تكون البيئة التي يُعزل فيها الفرد بيئة محبة للفرد.

8- التحصين التدريجي أو التخلص من الحساسية :

ويستخدم هذا الأسلوب في الحالات التي يكون فيها السلوك قد اكتسب مرتبطاً بمحادث منفر معين، كالحقوق والامتيازات من الأشياء. وقد استخلمت هذه الطريقة بنجاح في علاج حالات الذعر والخوف المبالغ فيه، وعلاج مشكلات الشعور بالألم والاكواب.

ولتتلخص هذه الطريقة في النقاط التالية :

- 1- حصر المثيرات التي تستثير الاستجابات الشائقة.

- 2- ترتيبها تصاعدياً من الأقل إثارة إلى الأشد إثارة (تكوين هوم الحساسية).
- 3- تعريض الفرد إلى المثيرات بالترتيب بدءاً بأقلها إثارة والتي لا تؤدي إلى صدور الاستجابة الشلقة وانتهاءً بأكثرها إثارة.
- 4- تكرار تعريض الفرد لنفس المثير حتى يعتاد عليه وتنتفي أية مشاعر نحوه، ونؤكد من ذلك بعدم صدور استجابة شلقة بشكل نهائي.
- 5- الانتقال إلى المثير التالي - بعد التأكد من زوال أثر المثير الأول - وتعريض الفرد له حتى يعتاده بنفس الأسلوب السابق.
- 6- الانتقال عبر كافة المثيرات ويتدرج حتى الوصول إلى آخر مثير والذي هو أكثر إثارة وتكراره حتى يصبح مألوفاً للفرد
- 7- مراعاة أن يكون الفرد في كافة جلسات العلاج وحين يُعرض عليه المثير في حالة استرخاه مناسبة وذلك بهدف إيصال الفرد إلى أقل مستوى من مستويات الإثارة.
- 8- تدريب الفرد وتعليمه بشكل متدرج على استبدال استجابة الخوف، باستجابة الاسترخاء التي رافقت جميع الجلسات، وذلك لأن الاسترخاء هو الاستجابة الصحيحة للتعامل مع المواقف الحياتية العادية.

مثال توضيحي:

طفل يخاف من الكلاب بشكل مبالغ فيه، لذا فمن المناسب استخدام هذا الأسلوب، حيث يتم حصر المثيرات (اسم كلب/ صورة كلب/ دمية كلب صغيرة/ دمية أكبر/ دمية بحجم الكلب/ صوت الكلب مع اللعمية/ فيلم عن الكلاب/ كلب حقيقي صغير وأليف ومدرب/ كلاب حقيقية بحجوم وأشكال مختلفة). ويتم ترتيبها تصاعدياً (أقل إثارة حتى أكثر إثارة) ثم تقديمها للطفل وهو مسترخٍ بشكل تام بدءاً بالصورة وانتهاءً بالكلب الحقيقي.

تجدر الإشارة - بعد أن استعرضنا أساليب العلاج السلوكي - إلى آراء العلماء حول فاعلية العلاج السلوكي ومدى تأثيره في حصول الشفله مقارنةً بالاتجاهات الأخرى، فلقد تبين للعلماء أن منهج العلاج السلوكي يمتاز بقدرة

البحث على الضبط والتحكم في خطة العلاج، وأن بإمكانه إذا فشلت طريقته أن يجرب طرقاً أخرى بديلة وفقاً لما لديه من معلومات وحقائق ثابتة، وكذلك يمتاز هذا الاتجاه باعتماده على تطبيق بعض المبادئ التجريبية الثابتة والمُعترف بها. عدا أن المعالج يستطيع التحكم في كثافة وقوة المثيرات حسب الخطة العلاجية وحسبما تقتضيه حالة الفرد المُعالَج.

ويعارض بعض العلماء فكرة التحكم بالفرد أثناء العلاج، ويعتبره أسلوباً علاجياً غير إنساني لأن فكرة التحكم تلغي دور الفرد كعضوية عاقلة لها إرادتها في علاج ذاتها. وبغض النظر عن هذه الفكرة فإن العلاج السلوكي قد أثبت نجاحاً هائلاً في علاج معظم حالات العصاب، وقد قلّدت نسبة الشفاء في كثير من الحالات بـ (90%) من المرضى الذين يعالجون بالأسلوب السلوكي.

وأخيراً لا بد من ذكر أهم مزايا هذا الأسلوب وأهم عيوبه، والتي حلدها زهران، 1980م:

أهم مزايا العلاج السلوكي:

- 1- يقوم على أساس دراسات وبحوث تجريبية وعملية قائمة على نظريات التعلم، ويمكن قياس صدقها قياساً تجريبياً مباشراً، وتخضع فروضه ومسلماته التي تفسر السلوك للتجريب العملي.
- 2- متعدد الأساليب ليناسب تعدد المشكلات والاضطرابات.
- 3- يركز على المشكلة أو العرض، وهذا يوفر وجود محك لتقييم نتائجه.
- 4- عملي أكثر منه كلامي نظري ويستعين بالأجهزة العلمية.
- 5- نسبة التحسن عند استخدامه تصل إلى (90%) أحياناً في حين استخدام الأساليب الأخرى يصل إلى (50-75%) في أحسن الأحوال.
- 6- أهدافه واضحة ومحددة.
- 7- يوفر الوقت والجهد والمال لأنه يستغرق وقتاً قصيراً نسبياً لتحقيق أهدافه.
- 8- يمكن أن يعاون فيه كل من الوالدين والأزواج والمرضى بعد التدريب اللازم.

أهم عيوب العلاج السلوكي:

- 1- السلوك البشري معقد للدرجة يصعب معها في كثير من الأحيان عزل وتحديد أنماط بسيطة من العلاقات بين المثير والاستجابة حتى يسهل تعديلها واحداً واحداً، وعن طريق استخدام الأجهزة ومحاولة جعل الإنسان كالألة.
- 2- الاضطرابات السلوكية يصعب تفسيرها جميعاً في شكل نمودج سلوكي مبني على أساس الإشراف.
- 3- أحياناً يكون الشفاء وقتياً وعابراً.

4- يهتم بالسلوك المضطرب فقط ويركز على التخلص من الأعراض الظاهرة دون المصدر الحقيقي العميق للاضطرابات، ومنفصلة عن الاضطراب الكبير الذي هو علامة من علاماته ودون تناول الشخصية ككل، وهذا قد يؤدي إلى ظهور أعراض أخرى، فالاضطراب السلوكي الظاهر ما هو إلا دليل خارجي لاضطراب داخلي عميق يكمن وراء هذا السلوك الظاهر الذي يمثل قمة جبل الثلج الظاهرة فقط. (ص، 343)

ثانياً: الأسلوب السيكودينمي (القوى النفسية):

يستند هذا الأسلوب على فرضيات نظرية التحليل النفسي التي وضعها سيجموند فرويد والتحليليون من بعده، فمع بداية الاهتمام بتربية الأطفال المضطربين سلوكياً وإنفعالياً كان الأسلوب السيكودينمي هو الأسلوب الوحيد الذي استخدم لسنوات عديدة في التعامل مع الاضطرابات السلوكية إلى أن بدأ النقد يوجه إلى هذا الأسلوب، وبدأ استخدام العلاج السلوكي ينتشر بشكل واسع.

"إن وجهة نظر التحليل النفسي تفترض أن السلوك يتحدد بدرجة كبيرة بعمليات غير شعورية مستمرة داخل النفس، ولهذا فإن علاج الطفل المضطرب سلوكياً يتمثل في محاولة إيجاد المشكلة الأساسية، أي جذور المشكلة الانفعالية والسلوكية، التي يعاني منها في الوقت الحالي وذلك باستخدام أسلوب التحليل

النفسي، حيث يقوم المعالج النفسي بمساعدة الطفل على العودة إلى خبراته الأولى لتحديد مصدر الصراع، والطريقة التي يؤثر فيها هذا الصراع الداخلي اللاشعوري على السلوك والانفعالات الحالية، ومن ثم العمل مع المريض على بناء وتنظيم شخصيته بطريقة سليمة وصحية وبشكل جديد". (السرطاوي، سيسالم، 1987، 226).

وبشكل مختصر فإن عمل المعالج النفسي والمعلم ينحصر في مساعدة الفرد على التخلص من آثار الصراعات الناشئة بين مكوناته الداخلية (الأنه، الهو، الأنا الأعلى) والتي تنعكس على سلوكه وتؤدي به إلى الاضطراب، وهذا يعني عدم اهتمام المعالج والمعلم بالسلوك الظاهر وإنما عليهم الرجوع إلى الأسباب الحقيقية التي تقف وراء ذلك السلوك.

ويتميز هذا الأسلوب بالميزات التالية:

- 1- يهتم التحليل النفسي بعلاج أسباب المرض وليس أعراضه فحسب.
 - 2- يتناول الجوانب اللاشعورية إلى جانب النواحي الشعورية.
 - 3- يكشف عن العناصر اللاشعورية الناثرة على الشخصية، مما يسهل ضبطها وتصحيحها.
 - 4- يحرر الفرد من دوافعه الدفينة وخوفه من جهله بتحقيقها.
 - 5- يؤدي إلى إعلاء الدوافع المكبوتة واستثمار طاقتها التي كانت معتقلة وسجينة.
 - 6- يعود بالشخصية المفككة إلى حالة من التكامل والنضج والقدرة على مواجهة الواقع وتحمل الشدائد والاستمتاع بالحياة.
- أما أهم سلبياته وعيوبه والتي دفعت الكثيرين للاستغناء عنه كأسلوب واللجوء إلى أساليب أخرى، فهي:

- 1- أن التحليل النفسي عملية طويلة، وشاقة ومكلفة، فقد يستغرق التحليل الكامل قرابة العامين ويصل إلى أربع أعوام وبمعدل 3-5 جلسات أسبوعياً.
- 2- هناك خلافات نظرية ومنهجية في طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي فرويد

وبين طرق التحليل النفسي الحديث الفرويديون الجدد

3- يحتاج التحليل النفسي إلى خبرة واسعة وتدريب عملي طويل، قد لا يتوافر إلا لعدد قليل من المعالجين.

4- إن هذا الأسلوب ينظر إلى الإنسان نظرة متشائمة، ومبالغ فيها.

5- أنه يعتمد في وصفه للسلوك البشري على نظم وعمليات فرضية.

6- يؤكد على تحليل اللاشعور كطريقة للصحة النفسية دون توافر الدليل الذي يؤكد ذلك.

7- أن الدراسات التي تابعت الأطفال الذين تلقوا علاجاً تحليلياً حققت درجة منخفضة من النجاح.

8- يميل أخصائيو التحليل النفسي إلى النظر إلى المدرسة والتربية بالشك والعداء، ويقللون من أهمية دور المدرس والبرامج العلاجية.

9- يميل هذا الأسلوب إلى تجاهل قوة تأثير البيئة على سلوك الطفل.

10- أن الوصول إلى الأسباب الداخلية أمر عسير وخاضع الوصول إليه إلى تفسيرات المعالجين والتي تكون أحياناً غير موضوعية ومتحيزة أحياناً أخرى.

الأساليب العلاجية السيكونديمية:

هناك عدة طرق استخدمها التحليليون في معالجة الاضطرابات السلوكية نذكر أهمها:

1- التبصر:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تبصير الفرد المُعالج بخبراته اللاشعورية وذلك بجعله يدرك ويفهم ما يخفيه في ثنايا اللاشعور. حيث يخبره بكل ما يخفيه وبصراحة - حسب تخمين المعالج -.

ولقد اقترح فرويد الخطوات التالية لتنفيذ هذا الأسلوب:

أ- تحديد متى ولماذا قرر الفرد الهروب إلى المرض.

- ب- تطمين المريض بأنه توجد سبل مختلفة في الحيلة ممكنة وجديرة بالاهتمام.
- ج- الضغط على كل المتغيرات الإيجابية لتأخذ مكانها الصحيح في حيلة الفرد المضطرب سلوكياً.

2- التداعي الحر:

وهي طريقة طورها (فرويد) بعد أن اقتبسها من زميله الدكتور بروير، ويتم تنفيذ هذه الطريقة بجعل المضطرب سلوكياً يتحدث بكل ما يخطر بباله بغض النظر عن نوعية الخبرات التي تمحول في خاطره سواء كانت تافهة أو معيبة، أو غمس الموضوع بشكل مباشر أو لا غمس مطلقاً، وهو في حالة تامة من الاسترخاء.
(هول وليندزي، 1978).

ويُتوقع من خلال هذا الأسلوب أن يبدأ الفرد المضطرب بالشروع في الحديث عن ذكرياته وخبراته الطفولية المبكرة والتي لها - حسب رأي فرويد - أكبر الأثر في الكشف عن محتويات وخبرات اللا شعور، وبالتالي الكشف عن أسباب الاضطراب لنتم معالجتها.

ويدخل هنا العامل الشخصي في تفسير وتحليل وربط الخبرات التي يذكرها الفرد المضطرب بدلالات مرضية محددة.

3- المقاومة والتحويل:

يفترض (فرويد) أن أي عصاب له حافزين اثنين أحدهما يتطلب العلاج والآخر يتجنب العلاج، وقد أطلق على الحافز الأخير مصطلح المقاومة. وحسب رأيه إن المقاومة لها عدة أشكال تظهر أنها العلاج مثل:

- 1- الارتباك وعدم التركيز.
- 2- مواجهة المعالج بالإهمال من قبل الفرد المضطرب وتصريحه بعدم قدرته على التفكير واستحضار الأحداث.
- 3- المقاومة من خلال تغيير الفرد لطبيعة العلاقة بينه وبين المعالج من علاقة مهنية

إلى علاقات ذات طابع شخصي، أو غير ذلك.

4- المقاومة من خلال إظهار الطابع العدائي والتهجمي الموجه نحو المعالج.

أما التحويل فهو قيام الفرد المضطرب بتحويل مشاعره المضطربة نحو المعالج وذلك اعتماداً على وجهة نظره الشخصية، فهو يرى أن المعالج بديلاً مقبولاً كرمز يدل على موضوعه المفقود - الأب أو الأم - وذلك لعجزه عن مواجهة الحافز الحقيقي بشكل مباشر.

ويعتبر التحويل أداة مهمة في العلاج بغض النظر عن كونه عدائياً أو عاطفياً، وذلك لأنه يكشف بسهولة عن الخبرات المكبوتة في اللاشعور، بأقل توتر وأكثر صراحة فللواجهة ليست خطرة أو محرجة كون المقصود الأصلي - الأب أو الأم - غير مستهدف مباشرة وإنما يستعاض عنهما بشخص المعالج، عدا أن التحويل يساعد المضطرب سلوكياً على تفريغ توتره وقلقه في شخص المعالج.

4- تحليل وتفسير الأحلام:

يمكن القول بأن الأحلام عبارة عن نشاط عقلي رمزي يعبر بشكل مباشر أو غير مباشر عن المكبوتات اللاشعورية والتي لم يحققها الفرد في نهاره أو أنه أهملها ولم ينتبه إليها، وهي بمثابة مؤشر للفرد للقيام بتنفيذ الرغبات التي تعبر عنها تلك الأحلام. وكذلك فإن للأحلام علاقة نفسية بعمليات الهلوسة في السلوك العقلي.

إن تفسير الأحلام اعتماداً على مبادئ التحليل النفسي يعطي توضيحاً جيداً لرغبات ودوافع الفرد المضطرب والتي تدفع باستمرار وبشكل قوي لتحقيقها في حيز الواقع، والتي في كبنتها وعدم إشباعها واقعياً أكبر الأثر في ظهور الاضطراب السلوكي. بمعنى أن الأحلام تعطي صورة واضحة لطبيعة الصراع الذي يحدث بين مكونات النفس (الهو/ الانا/ الانا الأعلى)، حيث أن (الانا) تؤخر من إشباع رغبات (الهو) في الواقع وذلك خضوعاً لضغط من (الانا الأعلى)، لذا يقتسم (الهو) حالة النوم الإنساني، والتي تتسم بقلّة ضبط من قبل (الانا والانا الأعلى) ليحقق جزءاً من رغباته ودوافعه.

وأخيراً تتلخص إجراءات العلاج بالخطوات التالية:

- 1- تحديد أهداف العلاج وتجسيدها في خطوات عملية متلاحقة.
- 2- ربط المعالج لذاته بالفرد المضطرب بحيث يحدث بينهما ثقة متبادلة تدفع بالآخر لكشف أعماقه.
- 3- إتاحة الفرصة للمضطرب سلوكياً لتفريغ انفعالاته من خلال الجلسات المتعلقة.
- 4- توعية الفرد المضطرب سلوكياً وتبصيره بمكنوناته اللاشعورية أثناء تفريغه لانفعالاته.
- 5- تدعيم ثقة الفرد بذاته وبالأخرين حوله.
- 6- إنهاء الجلسات العلاجية بعد تأكيد المعالج من التغير في سلوك الفرد المضطرب.
- 7- تحديد جلسات لاحقة لمتابعة استمرار التحسن في سلوك الفرد.

ثالثاً: الأسلوب النفس تربوي

لقد جاء هذا الأسلوب الذي يجمع بين الجوانب النفسية والجوانب التربوية كخطوة من التحليلين للتغلب على السلبية التي رافقت النظرية التحليلية في أنها تهمل الجوانب التربوية وتنظر إلى المدرسة نظرة ازدراء.

ولقد استندوا إلى فرضية مفادها أن مشاكل الطفل تنتج عن تدخل ما بين الطاقات البيولوجية الفطرية، والخبرات الاجتماعية المبكرة وعليه فقد وضعوا هذا الأسلوب لإيجاد التوازن بين أهداف العلاج النفسي والأهداف الأكاديمية والسلوكية. وتعتبر هذه الاستراتيجيات أو الأسلوب مزيجاً من أساليب التحليل النفسي، وأساليب تعديل السلوك بمعنى أنها تهتم بما يفعل الطفل في المدرسة من سلوكيات وفي نفس الوقت لا تهمل البحث في الأسباب التي أدت بالفرد لسلوك تلك السلوكيات، عدا أنها كأسلوب تهتم بالصعوبات التعليمية الناتجة عن الاضطرابات السلوكية، وتدرس تأثير جماعة الأقران، والظروف البيئية المحيطة بالطفل، ولا تهمل دور المعلم في العلاج.

وعلى المعالج في هذا الأسلوب أن يراعي مجموعة عوامل عند البدء في وضع خطة العلاج، وهذه العوامل هي:

- 1- طبيعة المطالب البيئية والضغوط التي تفرضها على الطفل.
- 2- قدرة الطفل على مواجهة تلك المطالب.
- 3- علاقة الطفل بمجموعات الرفق.
- 4- علاقة الطفل بالمدرس.
- 5- دافعية الطفل لتحقيق السلوك السوي.
- 6- مفهوم الطفل عن ذاته.

ويلخص (عبد الرحيم، 1982م) أهم عناصر هذه الاستراتيجية في النقاط التالية:

- 1- توجد هذه الاستراتيجية منداخل متعددة للتعامل مع الطفل، مندخل السلوك العقلي، ومندخل أسباب السلوك ومندخل الصعوبات التعليمية التي يواجهها الطفل.
- 2- إن الطفل يمتلك طاقات فطرية عندما تتفاعل مع الخبرة فإنها تحدد قدرة الطفل على مسابقة المواقف.
- 3- إذا لم يكن الطفل مزوداً بمهارات النجاح في العمل المدرسي فإنه يواجه الفشل الذي يترتب عليه الإحباط والشعور بالقلق مما يؤدي بدوره إلى سلوك سوء التوافق.
- 4- إذا تمت مواجهة سلوك سوء التوافق عند الطفل بالعنف من جانب المعلم أو الرفق، فإن ذلك من شأنه أن يخلق قدراً أكبر من الإحباط للطفل مما يضعه في حلقة مفرغة.
- 5- كسر تلك الحلقة هو الهدف الأساس لهذا التدخل.
- 6- الهدف هو تقليل السلوك سيء التوافق وتعليم الطفل مسابقة الحاجات والضغوط.
- 7- يوضع التركيز على أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ على أساس من وضع

تعليمي يتكون من الهيئة التدريسية والزملاء والمواد الدراسية، وعلى دافعية الطفل لتعلم الأشكال المختلفة من السلوك (ص188)

ولقد وضع لونج وآخرون، 1971م بعض الاقتراحات التي يمكن الامتثال لها عند استخدام هذا الأسلوب وهي:

- 1- يجب تطوير البيئة التربوية بشكل يسمح بمراقبة المؤثرات النفسية التي يمكن أن تؤثر على التلميذ، وذلك كمراقبة التفاعل بين التلميذ وكل من المدرس والعلمين والأقران والمنهج، وكذلك مراقبة كل من التنظيم الاجتماعي للصف، والقيم التي يتبناها المدرس، والتعليمات السلوكية، وغيرها من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الجانب النفسي للتلميذ كما يجب على المدرس أن يكون على وعي بهذه المؤثرات وأن يعمل على تعديل بيئة الصف كي يسهل على التلميذ فرص التكيف النفسي والشخصي.
- 2- التركيز على علاقة المدرس بالتلميذ وعلى خصائص المدرس مثل العطف والإحساس والتسامح، وغيرها من الخصائص التي تعتبر هامة ومطلوبة للتعامل مع التلاميذ المضطربين سلوكياً، فالتلميذ المضطرب سلوكياً يجب أن يشعر أن المدرس مهتم بتكيفه الشخصي.
- 3- يجب أن يمتزج التعلم بالمشاعر الإيجابية، إذ أن التركيز على التعليم فقط بما فيه من عمليات حسابية، وحقائق وقراءة كتب مقررة قد يؤدي بالتلميذ إلى الإحباط والغضب، لهذا يجب التركيز على الأنشطة المرتبطة باهتمامات التلميذ بالإضافة إلى التعليم.
- 4- مساعدة التلميذ على التعامل مع الضغوط والصراعات النفسية الناتجة عن الخبرات السلبية التي تعرض لها وذلك من خلال التركيز على جوانب محلاة من الصراعات أو الأزمات التي يعاني منها التلميذ، ومساعدته على تبصر المشكلة وتطوير بدائل إيجابية للتعامل مع المواقف التي تسبب هذه الصراعات أو الأزمات.

5- على المدرس أن يكون لديه استعداداً للتعاون مع العاملين في المدرسة والمجتمع لمساعدة التلميذ المضطرب سلوكياً، فتربية التلاميذ المضطربين سلوكياً يجب أن لا تكون مسؤولية المدرس بمفرده بل على المدرس أن يكون قادراً على تنظيم دعوة الأفراد ذوي التخصصات المختلفة (الطبيب، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، معالج النطق، أولياء الأمور)، وغيرهم، وذلك من أجل بناء وتطوير برنامج علاجي للتلميذ.

رابعاً: الأسلوب البيئي

نشأ هذا الأسلوب من افتراض بأن المشكلات الإنسانية تنتج عن العمليات المضطربة التي تقع بين المثير وهو الطفل والمستجيب وهي البيئة (الأسرة، الرفاق، المعلمون)، بمعنى أن اضطراب السلوك هو نقطة من عدم التناسب بين الطفل والبيئة التي تحيط به، وبهذا فإن هذا الأسلوب يعارض الأساليب العلاجية التي تتعامل مع الطفل بمفرده على اعتبار أن اضطرابات السلوك هي خصائص كامنة في الفرد نفسه بشكل تام.

وعليه يجب عند التخطيط لبرنامج علاجي للأطفال المضطربين سلوكياً أن نضع في الاعتبار النظام الاجتماعي وأسرة الطفل، والمؤسسات الاجتماعية والأفراد الذين يتفاعل معهم، والمدرسة، وغرفة الصف، والبيئة الطبيعية وغيرها من المؤثرات الاجتماعية. إن الناظر إلى هذا الأسلوب يجد نفسه مجبراً على تعديل سلوك الطفل، وتعديل ظروف البيئة المحيطة في نفس الوقت على حد سواء، فالجهد منصب هنا في اتجاهين (الطفل والبيئة)، وهذا يصعب العلاج أحياناً، ويجعله مستحيلاً أحياناً أخرى.

ويقترح (السرطاوي، سيسالم، 1987م)، بعض الاعتبارات التي يمكن الاسترشاد بها عند استخدام الأسلوب البيئي، وهذه الاعتبارات هي:

- 1- أن كل طفل يعتبر جزءاً لا يتجزأ من النظام الاجتماعي ولا ينفصل عنه.
- 2- يجب أن لا ينظر إلى الاضطرابات على أنها مرض متواجد داخل جسم الطفل،

- ولكن ينظر إليها على أنها قصور في التوازن مع النظام الاجتماعي.
- 3- أن القصور في التوازن مع النظام يفسر على أنه تفاوت ما بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة وتوقعاتها (الفشل في الترابط ما بين الطفل والنظام الاجتماعي).
- 4- أن هدف العلاج يتمثل في تفاعل الطفل مع النظام الاجتماعي حتى بعد توقفه.
- 5- أن التحسن في أي جزء من النظام قد يفيد النظام كله.
- 6- هناك ثلاثة مجالات أساسية للعلاج بالأسلوب البيئي:
- أ- إحداث تغيير في الطفل.
 - ب- إحداث تغيير في البيئة.
 - ج- إحداث تغيير في الاتجاهات والتوقعات. (ص، 230)
- ولقد قام (هوبز وزملاؤه، 1969م) بتنفيذ هذه الاستراتيجية وأسموا البرنامج إعادة تعليم الأطفال المضطربين سلوكياً (Re-Ed) وتوصلوا إلى عدة مبادئ وهي:
- 1- وجوب أن يعيش الطفل كل لحظة من حياته بمشاركته في كافة النشاطات المتاحة والتي يمكن له أن ينجح فيها.
 - 2- يعتبر الوقت حليفاً للطفل فقد يتحسن الطفل مع مرور الزمن مع خضوعه للبرنامج.
 - 3- يجب غرس الثقة في نفوس الأطفال من خلال التفاعل مع البيئة.
 - 4- يجب أن يتم تنظيم البيئة التعليمية بحيث نضمن للطفل تحقيق النجاح الذي يقوده إلى الثقة بذاته واحترامها.
 - 5- ضرورة معالجة الأعراض والتحكم بها وضبطها بدلاً من البحث والتعمق في الأسباب فقط.
 - 6- على المعلم أن يدرّب الطفل على الضبط المعرفي من خلال العلاقة المهنية القائمة بينهما.

- 7- تطبيع المشاعر وتطويرها وذلك بتنظيم المواقف البيئية التي تسمح بإظهار العواطف والمشاعر تجاه الأقارب والحيوانات وغيرها.
 - 8- إن وضع الطفل أثناء برنامج العلاج مع مجموعة استرشادية أمر ضروري بهدف تبادل الخبرة وإجبار الطفل على التفاعل مع الجماعة.
 - 9- توفير كافة الفرص الترويحية والتي تضمن أن يقوم الطفل بالتفاعل النشط معها مما يكسبه الثقة في نفسه وذاته.
 - 10- ضرورة تقوية الجسم بممارسة الأنشطة الرياضية لأن الجسم هو الدرع الواقى للذات.
 - 11- أن تعرف الطفل على المظاهر الاجتماعية أمر بالغ الأهمية من خلال الأنشطة الاجتماعية والزيارات المتكررة للمؤسسات الاجتماعية مما يسهل تقبل الطفل مجدداً في الحيلة الطبيعية ويسهل دمجها فيها.
 - 12- يجب أن يشتمل البرنامج العلاجي على فترات من المرح تحبب الطفل به.
- "وأخيراً لقد أشار (ابتر 1982م)، إلى أن الحاجة تصبح ماسة للعلاج عند تدهور العلاقة بين الطفل والبيئة، كما وأنه يمكن تنمية المعالجة بالأسلوب البيئي وفقاً لواحدة أو أكثر من الأساليب التالية:
- 1- العمل مع الطفل: بناء قدرات جديدة، تغيير في الأولويات، توفير المصادر الضرورية، إيجاد بيئات أكثر ملائمة.
 - 2- العمل مع الكبار: تغيير المبركات، إزالة أو خفض التوقعات، زيادة الفهم والمعرفة، إعادة بناء الأنشطة.
 - 3- العمل مع المجتمع: توفير مصادر أكثر للمدرسة، السماح بالدخول في المجتمع بصورة أوسع، تطوير روابط تعاون بين المدرسة والمجتمع.
 - 4- تطوير غلاف جديد للعلاج: التربية المفتوحة، المدارس العامة البديلة، التركيز على الوقاية، تدريس الصحة النفسية." (ص، 230)

خامساً: أسلوب العلاج المركز على العميل

وهو أسلوب إرشادي علاجي يتم فيه تبصير العميل (المريض نفسياً) بحالته وبإمكاناته وبقدراته، ليقوم هو شخصياً بعلاج ذاته وتفسير سلوكه بدلاً من قيام المعالج بهذا الدور.

ولا يعتمد هذا الأسلوب على البحث في خبرات الطفولة لدى العميل ولا يربط المعالج مشكلات العميل بها، وإنما يوجه اهتمامه نحو سلوكه الحالي، ويساعده على تحمل مسؤوليته نحو علاج مشكلته الحالية.

ويكون دور العميل هو، حل المشكلة والتحضير لها والبحث فيها وتوضيح ملاحظاتها وتحديد مواعيد الجلسات، أما دور المعالج فيكون يخلق جو مناسب يشعر فيه العميل بالأهمية، ويحاول رؤية الأشياء بنفس الطريقة التي يراها العميل ومن خلال نفس الإطار دون أن يتورط بها عاطفياً، وأخيراً عليه مساعدة العميل في حل مشكلته بشكل غير مباشر.

وينجح هذا الأسلوب في الإرشاد وفي علاج الأفراد القادرين على التعبير عن ذواتهم بشكل جيد وصحيح، وفي جلسات تغلب عليها الثقة المتبادلة والاحترام المتبادل.

سادساً: أسلوب العلاج الجمعي

وهو أسلوب يتم باختيار مجموعة من الأفراد الذين يعانون من مشكلة متشابهة في جلسات منتظمة يتحدثون فيها عن مشكلتهم ويحاولون تبادل الخبرات الإيجابية والسلبية التي تخصهم. وهذا الأسلوب يقضي على كثير من المشكلات الاجتماعية كالعزلة والخوف من المواجهة وغيرها.

وبعد فترة من العلاج واستمرار الجلسات تبدأ تقل وتخف المخدرات الاجتماعية ويبدأ كل فرد يتكلم بصراحة ويكشف عن عيوبه ونقائصه ويصبحون أكثر موضوعية، وهذا تزداد ثقتهم بأنفسهم.

ويمتاز هذا الأسلوب بعدة صفات تميزه عن الأسلوب الفردي، وهي:

1- أن هذا الأسلوب يوفر الوقت لأن المعالج نفسه يستطيع مساعدة عدة أشخاص في نفس الوقت الواحد.

2- أن العميل يصبح أكثر إدراكاً بأن المشكلة التي تواجهه تواجه غيره أيضاً، أي أنه ليس الوحيد في الميدان، فالآخرون مثله لديهم شعور بالذنب أو القلق أو العدا.

3- أن العميل تكون لديه الفرصة ليستطلع اتجاهاته، وردود أفعاله وذلك عن طريق احتكاكه بالآخرين وليس بالمعالج وحده.

وأخيراً، وبمنظرة تقويمية للأساليب السابقة فإننا لا نستطيع الحكم على أي الطرق أو الأساليب أنجح في علاج المشكلات والأمراض النفسية، وإنما علينا أن نختار أنسب الطرق حسب نوعية المشكلة أو المرض، ومن خلال معرفة الطرق الأكثر نجاحاً والتي أثبتت جدواها في عديد من الحالات. ونحن نترك للمعالج حرية اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لعلاج الحالة الحالية التي بين يديه، دون أن ننصب من أنفسنا حكماً للحكم على فشل طريقة أو نجاح أخرى.

المراجع العربية

- (1) أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال. (1980). علم النفس التربوي. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
- (2) أرثر جيتس. ورفاقه. (1954). علم النفس التربوي. ترجمة محمد أبو العزم. مكتبة النهضة العربية: القاهرة.
- (3) الخطيب، جمال. (1987). تعديل السلوك. القوانين والإجراءات. دار الفكر: عمان.
- (4) المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية (1981). بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي. منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- (5) برهان الإسلام الزرنوجي. تعليم المتعلم طريق التعلم. الطبعة الأخيرة (الصادرة بتاريخ 1948) عن المكتب الإسلامي.
- (6) بلقيس، أحمد. مرعي، توفيق. (1983). المسير في علم النفس التربوي. دار الفرقان: عمان.
- (7) بيه فلاي جونز. وآخرون. (1988). التعليم والتعلم الاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجالات المختوى. ترجمة د. عمر الشيخ. منشورات جمعية الإشراف وتطوير المناهج بالتعاون مع المختبر التربوي لإقليم وسط الشمال.
- (8) توك، محي الدين. عدس، عبد الرحمن (1984). أساسيات علم النفس التربوي. جون وايلي وأولاده. نيويورك.
- (9) جابر، عبد الحميد. (1982). علم النفس التربوي. دار النهضة العربية: القاهرة.

(10) جورج أم غازدا، رموندجي، تورسني، وآخرون. (1986). نظريات التعلم، (دراسة مقارنة). ترجمة د. علي حجاج. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.

(11) حسن حافظ، وآخرون، (1958). علم النفس والتعليم. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

(12) حلمي المليجي. (1970). علم النفس المعاصر. دار النهضة العربية: بيروت.

(13) خير الله، سيد (1981). علم النفس التربوي، أمسه النظرية والتجريبية. دار النهضة العربية: بيروت.

(14) راجح، أحمد. (1963). أصول علم النفس. الدار القومية للطباعة والنشر: بيروت.

(15) روث م. يردجان بياجي (1982). سيكولوجية نمو الأطفال. ترجمة فيولا البلاوي. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

(16) زهران ، حامد (1982) : علم النفس الاجتماعي. عالم الكتاب: القاهرة.

(17) زهران، حامد (1982). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). عالم الكتب، القاهرة.

(18) عاقل، فاخر. (1977). التعلم ونظرياته. دار العلم للملايين: بيروت.

(19) عبد الخالق، أحمد. (1986). محاضرات في علم النفس التجريبي، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

(20) عبد الرحمن، صالح. (1986). أبن الجوزي وتربية العقل. شركة مكة للطباعة والنشر: مكة المكرمة.

(21) عبد الله حسن رزق. نظرية المعرفة عند الغزالي. بحث منشور في مجلة أبحاث.

(22) عثمان. سيد (1977). التعلم عند برهان الإسلام الزرنجي.

- (23) عدس. عبد الرحمن. (1998). علم النفس التربوي (نظرة معاصرة). دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
- (24) عدس، عبد الرحمن. توق، محي الدين. (1992). المدخل إلى علم النفس دار الفكر: عمان.
- (25) فاضل الازبرجاوي. (1991). أسس علم النفس التربوي. دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- (26) فخري طلمية. (1989). صياغة الأهداف السلوكية لسدرس من دروس القراءة للصف الثاني الابتدائي، وبنود اختباريه لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف. ورقة عمل. دائرة التربية والتعليم: الانروا.
- (27) ليندا ويليامز (1987). التعلم من أجل العقل ذي الجانبين. ترجمة خبراء معهد التربية التابع للانروا: اليونسكو.
- (28) مبادئ في نظريات التعلم وتطبيقها في التعلم الصفي ومشغل التدريب. ورقة من إعداد دائرة التربية والتعليم، الانروا.
- (29) محمد النجيجي، (1963). أصول علم النفس. الدار القومية للطباعة والنشر: القاهرة.
- (30) محمد خطاب (1989). ترجمة لورقة عمل بعنوان. اغتتم فرصة نجاح الطلبة (التعزيز الإيجابي). دائرة التربية والتعليم: الانروا.
- (31) محمود، إبراهيم. (1979). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعارف.
- (32) مصطفى، فهمي. سيكولوجية التعلم. مكتبة مصر: القاهرة.
- (33) نشواتي. عبد المجيد. (1984). علم النفس التربوي. دار الفرقان ودار الرسالة: عمان.

المراجع الأجنبية:

- 1- Ausubel, D. Theory and problems of child Development, N.Y. Holt Rinehatr and Minstar.**
- 2- Chayhan, s.s. (1984). Advanced educational psychology, Educational Books, India.**
- 3- Dougau, Tames, D. Reinforcement in the sixteen th Century was Bored a behaviorist. The behavior Analyst. (1987).**
- 4- Dubois, N.F.et. al. Educational psychology and Instructional Decisions, Illinois, the Doresy press, (1979).**
- 5- Gage N.L and Berliner, D.c, Educational psychology, Rand McNally 2 nd Ed. Chicago. (1981).**
- 6- Gage. N.L. and Berliner, D.c. Educational psychology, Rand McNally Education series. College publishers co., Chicago. (1981).**
- 7- Galloway, c. psychology of Learning and teaching McGraw Hill Book co. Ny. (1976).**
- 8- Hulose, S.H. Dese, J. and Egeth. H. (1980). The psychology of Learning.**
- 9- Krath wohl, and pyne, Defining and assessing Educational objectives In Thorndike, R,L. (ed) Educational Measurement (2nded). washing ton D.c. Amer. council of Educ. (1971).**

- 10- Robison, F. G. School Learning. London. Holt and Rinehart and Winston. (1971).
- 11- Sandarsam. C.I, The psychology of childhood and Adolescence, Methuen, London, (1966).
- 12- Skinner. B. F. (1974). About Behaviourism. Alfred, A. Knopf. New York.
- 13- Skinner. B.F. (1983). The behavior of organisms. New York. Appleton.
- 14- Skinner. B.F. and Ferster, C.B. (1957). Schedules of reinforcement, New York. Appleton.
- 15- William D. Rohwer, Jr, Paul R. Ammon, Phebe Cramer. (1974). Understanding Intellectual Development, The Dryden Press 901 North Elm Street Hunsdale, Illinois.
- 16- Wilson. J.A.R., et al, psychology Foundation of Learning. McGraw. Hill. Book co. N.Y. San Francisco (1979).
- 17- Woodworth, R.S. Experimental psychology. H. Holt and Co. New ed. (1972).
- 18- Woodworth, Robert S., Contemporary School of psychology. Methuen and co. Ltd London, 36, Essex street, Strand, W.C.2.



د. الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع



عمّان - شارع السلط - مجمع المعجس التجاري - الفاكس 4612190

ص. ب 922762 عمّان 11121 الأردن

E - mall : safa @ firstnet. com. jo

مكتبة الكوازي العامة



أبوظبي - هاتف 6678122 فاكس 6678121
ص. ب 42373 أبوظبي - الإمارات العربية المتحدة